



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica

de Colombia

Colombia

Aparicio Guadas, Pep  
EN LA PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA... TÚ Y YO EN LA EDUCACIÓN POPULAR  
Praxis & Saber, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre, 2015, pp. 53-75  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**Pep Aparicio Guadas**

Diputación de Valencia - Instituto  
Paulo Freire de España  
aparicioguadas@terra.com

Artículo de Reflexión

Recepción: 30 de julio de 2014  
Aprobación: 24 de febrero de 2015

Praxis & Saber

Revista de Investigación y Pedagogía  
Maestría en Educación. Uptc

## EN LA PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA... TÚ Y YO EN LA EDUCACIÓN POPULAR

### Resumen

El texto presenta la situación de la educación pública, su problemática actual, y realiza algunas propuestas de cómo en conjunto, “tú y yo”, deberíamos reconstruir la educación popular, una educación en donde se contextualice el aprendizaje y en la que tomemos herramientas para alcanzar los objetivos propuestos. Es a través de las prácticas sociales, del trabajo en conjunto, de la concientización del problema central, y de retomar la importancia de la lectura y la escritura, como podemos encaminarnos a una educación pública adecuada para el grupo al que pertenecemos.

**Palabras clave:** educación popular, unidad popular, política, aprendizaje.

## IN PRACTICE'S PRACTICE... YOU AND ME WITHIN POPULAR EDUCATION

### Abstract

This article presents the situation of public education (its current problems) and proposes how collectively “you and I” should rebuild popular education: one in which learning is contextualized and tools are taken to achieve the goals. It is through social practices, in team working, being aware of the core problem, and resuming the importance of reading and writing, the way to a suitable public education for the group we belong to.

**Keywords:** popular education, popular unity, politics, learning.

## DANS L'APPLICATION DE LA PRATIQUE... TOI ET MOI DANS L'ÉDUCATION POPULAIRE

### Résumé

Le texte présente la situation de l'éducation publique, sa problématique actuelle et réalise certaines propositions de comment, dans l'ensemble, “toi et moi”, nous devrions reconstruire l'éducation populaire, une éducation où est contextualisé l'apprentissage et dans laquelle nous utilisons des moyens pour atteindre les objectifs proposés. C'est au moyen des pratiques sociales, du travail conjoint, de la conscientisation du problème central, et de la reprise de l'importance de la lecture et de l'écriture que nous pouvons nous acheminer vers une éducation publique adéquate pour le groupe auquel nous appartenons.

**Mots clés:** éducation populaire, unité populaire, politique, apprentissage.

## NA PRÁTICA DA PRÁTICA... TU E EU NA EDUCAÇÃO POPULAR

### Resumo

O texto apresenta a situação da educação pública, sua problemática atual, e faz algumas propostas de como em conjunto, “tu e eu”, deveríamos reconstruir a educação popular, uma educação onde se faça aprendizagem situada e na que tomemos instrumentos para alcançar os objetivos propostos. É a traves das práticas sociais, do trabalho em conjunto, da conscientização do problema central, e de retomar a importância da leitura e a escritura, como podemos encaminhar-nos a uma educação pública adequada para o grupo ao que pertencemos.

**Palavras chave:** educação popular, unidade popular, política, aprendizagem.

[...] más allá de todo saber, más allá de todo conocimiento, lo que está en juego es una lucha de poder. El poder político no está al margen del saber, está imbricado en el saber.

(Michel Foucault)

Aprender los unos de los otros, sin jerarquías, poner en tela de juicio los conocimientos especializados reducidos a mercancías, cambiar con pequeños pasos el sistema vigente de la formación de cuño académico, intercambiar saberes vivos y relaciones significativas, crear conexiones en lugar de las desconexiones presentes en la educación formal y en los itinerarios de vida, incluir a quien ha sido excluido del sistema de la instrucción, experimentar en primera persona y en la pequeña comunidad el entrelazamiento entre vida, aprendizaje, creación cooperativa de saberes, amistad, felicidad, todo esto representa no solo una apuesta, sino una realidad al alcance de la mano.

(Anna María Piussi)

En el acto de conocer debe de participar todo el ser.

(Francisco Gutiérrez Pérez)

En la práctica de la práctica, en el seno del cotidiano educativo, las políticas de la experiencia —si entendemos por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad (Foucault, 2008)—, las políticas del lenguaje, así como las políticas del cuerpo, requieren observar de otra manera los procesos de educación popular y, sobre todo, las prácticas sociales que en ellos se generan. Tal y como Toni Negri (2006) plantea, el concepto de la práctica social es un concepto de práctica de la práctica, es el concepto de una decisión, de una elección y de un paso hacia delante decisivos: [...] La práctica de la práctica es la construcción de la práctica [...] es el acto de innovación ontológica. Ahora bien, este hecho no puede ser solamente de reflexión del quehacer sobre sí mismo, también ha de ser de acción sobre sí mismo y de acción-reflexión-acción sobre el mundo y de relación-mediación con los otros, en una situación en contexto, específica y singular. Y es aquí y ahora donde se materializa la singularidad en el seno de lo común, por ejemplo en cualesquiera de los grupos de aprendizaje, de autoformación en el seno de las prácticas de libertad que somos capaces de configurar y donde las mujeres y los hombres devienen sujetos en proceso y

también procesos en sujetos —donde “el sujeto es condición de posibilidad del objeto, pero también el objeto es condición de posibilidad del sujeto [...] El sujeto y el objeto están entrelazados en un ‘círculo virtuoso’ [...] pero precisamente, el carácter relativo y reflexivo de nuestras ‘verdades’ nos abre a las ‘verdades’ de los otros” (Ibáñez, 1998: 13 - 14)—; en el acto de producción de sí mismo que cada uno de los seres humanos genealógicamente crea-produce, individual y colectivamente, es también donde el acontecimiento asimismo deviene singular y continuo en su discontinuidad, en las acciones de aprendizaje y transformación que pueden darse en la educación popular, que se construyen en los actos mismos de conocimiento y de experiencia y que pueden ser performativos pues pueden crear-producir nuevas realidades, en primera persona del singular y del plural, aprendiendo tú y yo, aprendiendo los unos de los otros y viceversa, en un acontecimiento que pasa entre los cuerpos, en devenir perenne y, al mismo tiempo, crea conocimiento que:

Es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad. Pero en el momento en que yo dicotomizo, el conocimiento existente del acto de crear conocimiento, mi tendencia es apoderarme del conocimiento existente como un hecho acabado y transferirlo a quienes no saben. Este es el caso de las universidades, que son casas de transferencia de conocimiento, lo que es fantástico para la burguesía, pésimo para el proletariado y para la revolución [...] (Freire, 1985: 26-27).

De esta manera, la práctica de la práctica, en el ámbito de la educación popular, se despliega y se pliega más allá de cualquier proyecto de autoconsciencia, de ejercicio espiritual, de sistematización, de autocrítica, pues es, de acuerdo con Negri (2006), un fundar ser y un tomar las distancias respecto a éste, pero sólo de manera práctica, esto es, a través de la constante construcción de ser, de nuevos escenarios teóricos y de nuevas perspectivas éticas de la acción ontológica, en la cre-acción singular y en común de contextos de aprendizaje y transformación que a la par devienen lugares habitados humanamente por los hombres que, a su vez, metamorfosearán y producirán una modificación de la sustancia profunda del tiempo histórico, una transformación de las almas, una mutación de los sujetos (Negri, 2006); y donde aprender-transformar-desaprender, con su doble articulación (Aparicio, 2013), volverá a ser la vocación específicamente humana que nos proporciona la capacidad y la experiencia de ser en el mundo<sup>1</sup>, que da cuenta de un proceso de constitución

1 Ver estudio preliminar en MAYO, P. (2014). *Práctica de la práctica. Compromiso y libertad en las experiencias emancipadoras*. Ediciones del Instituto Paulo Freire de España, Xátiva.

y de una manera de ser que es un aprender-desaprender y un transformar que no es en ningún momento respuesta y/o coherencia con teoría establecida alguna y que viene caracterizada por la puesta en marcha de problematizaciones y reproblematizaciones que devienen conocimiento y saber en la medida que proceden de las experiencias y vierten en el pensamiento retornando las experiencias. Y pasar de ‘un saber a otro’, de un ‘saber que no sé a un saber que sé’ implica y suscita una persona educadora, es decir, requiere la educación popular una persona maestra —y entramos así en el círculo de cultura, en el círculo de saber, el círculo problemático-problematizante que subsume el hermenéutico y el hermético— que puede ser educadora y/o educanda siempre que nos situemos en el orden del conocimiento aunque, también cuando nos situamos en el orden de la política, la persona maestra deviene así en un operador.

La inmersión-entrada de las mujeres y de los hombres, tú y yo, en procesos de educación popular, requiere, suscita e implica una reproblematización de ellos mismos así como del propio proceso de aprendizaje en las situaciones en contexto en las cuales conviven; una reproblematización que siempre es mediada y relacionada por y en el mundo y, sobre todo, por un lenguaje, pues es con las palabras —que devienen acciones y viceversa— que las mujeres y los hombres podemos releer y reescribir el mundo, pues esta doble acción precede siempre, como ya nos anunció Paulo Freire, la relectura-reescritura de la palabra en el acontecimiento del cotidiano educativo —también necesariamente ético y político— que es quizás uno de los componentes más humanos del hombre. Esta característica de lectura-escritura es la que, en definitiva, materializa la distinción con una propuesta humanística totalmente alejada de lo humano, como podemos observar en diferentes procesos vivientes y educativos en los cuales hemos estado involucrados, o en las composiciones metodológicas que tanto en la educación popular como en otras aproximaciones educativas son planificadas e implementadas. Tal vez como nos recordaba y señalaba Paul Celan (2014): *l'humà —mentrestant n'hem fet la prova*— no és la característica principal dels humanistes<sup>2</sup> y, de esta manera, la reproblematización, superficial y vana, consistiría solamente en un infundado proceso de adecuación-adaptación tecnológica y tecnocrática, interna-externa al contexto y plenamente inmersa en el campo del capital, que funciona tanto

---

<sup>2</sup> NOTA DE LOS EDITORES: Se conservan las citas en catalán hechas por el autor del artículo.

mediante un proceso y unos dispositivos de domesticación y/o doma<sup>3</sup> de los hombres como mediante el establecimiento de falsos mitos; los relatos letrados, prácticos y unívocos que ponemos en pie, provistos con palabras sin vida y muchas veces ya repetitivas, así como alejadas del planteamiento de un proceso de testimonio que vivifica y guía con una notable ausencia de símbolos y de aparentes ritos, conformados mediante acciones que devienen simbólicas pero que no contienen en sí mismas sentidos, sino solo significados que, en su reiteración, buscan asentar la clausura de los procesos de transformación y metamorfosis que, en la vasta geografía y gramática de la educación popular, inquieren solamente la normalización-normativización dogmática de los procesos educativos y, muy especialmente, un sometimiento soberano de otro tipo, pero sometimiento del sujeto al fin y al cabo, que nos encierra tanto adentro —las escuelas, los institutos, etc., utilizando variaciones en torno al campo de concentración— como afuera —en una vasta red de lugares-instituciones, sobre todo en las trayectorias que en ellos realizamos siguiendo los trayectos que trazan para que cumplamos en nuestros recorridos a la máxima velocidad, sin memoria y, por lo tanto, sin comunidad de acogida, sin confianza, solo siguiendo los signos y sus significados— y que utilizan las palabras y las imágenes para conformar las novedosas vallas-empalizadas-alambradas que cierran-circundan estos nuevos cotos de caza-consumo-ignorancia y de nuestro fugaz y/o perenne encerramiento-circulación en ellos, sobre todo, recordando a Beasley-Murray (2010), ahora que toda huella de la producción ha sido borrada de la mercancía, los consumidores pueden entregarse al placer narcotizante del goce posmoderno.

Esta perspectiva-dinámica, conservadora y falsamente humana, imposibilita en la educación popular la cre-acción y construcción de una perspectiva-dinámica educativa, ética y política en la cual podamos establecer el principio

3 De acuerdo con Ibáñez (1991) la doma enseña a moverse en un espacio liso o isótropo, sin caminos ni paredes, sin dictados ni interdicciones, transforma a un organismo en proyectil o algo que puede proyectarse en todas las direcciones y sentidos o hacer proyectos: es el modelo de educación de los miembros de las clases dominantes (el de la escuela privada). La domesticación enseña a moverse en un espacio estriado o anisótropo, hecho de caminos y paredes, de dictados e interdicciones; transforma a un organismo en peso muerto o algo que debe abatirse a las direcciones y sentidos preestablecidos: es el modelo de educación de los miembros de las clases dominadas (el de la escuela pública). El poder se reserva el azar, por eso se mueve en un espacio isótropo, y atribuye la norma, por eso obliga a los súbditos a moverse en un espacio anisótropo.

de una crítica y de una cre-acción permanente de nosotros mismos, de los ámbitos en los cuales vivimos, de sentidos e implicaciones, de reflexiones y transformaciones que nos podrían posibilitar también la reconstrucción de plenas experiencias prácticas y teóricas, pues las palabras, las acciones, los cuerpos en su acontecer son performativos, de unas prácticas de y en la vida para ser narrada, pues no hay experiencia de la vida sin ser, tal como se asienta incontrovertiblemente. La experiencia es desde un ser, este que es el hombre, este que soy yo, que voy siendo en virtud de lo que veo y padezco y no de lo que razono y pienso (Zambrano, 2003) para no ir perdido ni en la vida ni en la historia, para situar a la vida en el centro mismo del proceso de aprendizaje y conversión humana y viviente, que es consustancial al vivir como desafío, al vivir como si tuviéramos un tiempo ilimitado por delante y que implica, en relación con los otros, la emergencia-reconocimiento de los afectos y de las emociones, de los sentimientos y los preceptos, que hace necesaria y satisfactoria, la formulación de una política de los cuerpos en relación-mediación con los afectos pues:

El afecto es central para entender y elaborar la poshegemonía, junto con el concepto de hábito (el afecto congelado) y de multitud (el afecto convertido en sujeto) [...] También planteo que la concepción deleuziana de afecto es insuficiente, que queda atrapada en las mismas trampas en las que cae la teoría de la hegemonía, por el hecho de que es incapaz de distinguir por su cuenta entre insurgencia y orden y, en última instancia, entre revolución y fascismo. Aun así, el afecto es el lugar donde debe comenzar la teoría de la poshegemonía. Los sentimientos son la puerta de entrada a la inmanencia de la política (y a la política de la inmanencia) (Beasley-Murray, 2010: 127).

Cuestiones todas ellas que, en innumerables ocasiones, han sido obviadas cuando no excluidas de los procesos de educación popular, también de unidad popular.

Tú y yo en la práctica de la práctica de la educación popular requerimos y necesitamos procesos de empalabramiento, como afirma Lluís Duch (2007): “parlar de l’ésser humà és parlar de la tradició, de les transmissions que són imprescindibles per passar de la categoria de in-fantes (els qui no parlen) a la categoria d’essers culturals, és a dir, d’essers capacitats per ‘emparaular’ la realitat, per construir-la simbolicosocialment” (27), que posibiliten no solo leer y escribir el mundo y la palabra, sino también los acontecimientos en los cuales estamos o podemos estar involucrados, que son los que hacen posible y real una dimensión educativa, ética y política de cre-acción y antagonismo,

en la medida en que los hombres somos al mismo tiempo sujetos y objetos de conocimiento que, a su vez, requieren unas interrogaciones y respuestas humanas, —lejos del parloteo humanista que solo ha servido para colorear y/o pautar las concepciones del hombre— sobre el devenir humano y sus diversos mundos y de una neutralización y/o destitución de la sociedad de normalización-normativización que es correlativa a la perspectiva humanista y capitalista; que nos faciliten no solo interpretar la realidad sino también construirla y actuar en ella, siempre provisionalmente mediante la cocreación y la co-efectuación, la cooperación y la narración —ambas desde una posición y actuación dialógicas—, la rememorización y la hospitalidad dando lugar a las comunidades de acogida en las cuales hemos nacido y/o en las cuales hemos decidido vivir: “Perquè l’home és un ésser de memòria (í d’oblit) que sense parar està acomiadant-se, viure —viure humanament— sempre serà un precari equilibri, una harmonia sempre in fieri, entre recordar i oblidar. El ‘recorda!’ de la tradició semita no pot separar-se de l’oblida!”. Perquè en la sempre problemàtica conjunció de totes dues realitats es troba la realització de l’ésser humà com a aprenent i com a hereu” (Duch, 2007: 75). Y, entonces, solo entonces, tú y yo asistimos y participamos en el acto de transformación-aprendizaje-desaprendizaje que implica el paso del afecto a la multitud que, en todo lugar y momento, es un proceso instituyente de soberanía que atraviesa cada una de nuestras acciones políticas y deviene un quehacer educativo, desbordado por estas mismas acciones y, a la par, estas acciones políticas hacen devenir singular y colectivamente una comunidad otra de resistencia y de éxodo (Aparicio, 2015).

Y en estos lugares de educación popular —de la escuela a la prisión, de la fábrica al centro comercial, de las plazas y los barrios a las instituciones instituyentes— donde somos capaces de configurar esas prácticas de libertad, las mujeres y los hombres, independientemente de su edad, su condición, su etnia, su clase, toman la palabra y se ponen a hablar y asumen, así, su voz y las de los otros en un ejercicio que, como señala Gilles Deleuze (1999), puede generar una explosión si los niños consiguen que se oyessen sus protestas en una guardería, o incluso simplemente sus preguntas, esto sería suficiente para producir una explosión en el conjunto del sistema de enseñanza, que suscita e implica por una parte la indignidad de hablar en nombre de los otros y, por otra, que las mujeres y los hombres hablasen por fin prácticamente y por cuenta propia realizándose y materializándose como seres humanos en un devenir en el cual aprenden y desaprenden, recuerdan y olvidan, reproblemizan: mientras arrastra a los cuerpos que afecta a lo largo de un vector de desterritorialización. Deleuze sostiene que la fuga no es negativa

porque la revolución no pasa en lo más mínimo por lo negativo; es activa, productiva y creativa, mientras el movimiento de desterritorialización crea necesariamente por sí mismo una nueva tierra (Beasley-Murray, 2010).

Así, la educación popular podría desplegarse en horizontes y territorios abiertos y definidos por los seres humanos, en relación y mediación con los otros seres vivientes, deviniendo seres en correlación y cocre-acción con el mundo, no solamente en una perspectiva hermenéutica, quizás cautiva de la lingüística, sino también hermética y problematizadora, en una extensión-intensión de los movimientos del aprendizaje-desaprendizaje, entre transducción y transformación que favorecen una conversión y una sabiduría, viejas y nuevas al mismo tiempo, en un proceso de doble articulación e implicación que relaciona y entreteje los textos con los contextos en unas curvas excéntricas, como el mismo ser viviente; unos movimientos de aprendizaje-desaprendizaje que aproximan-alejan unas trayectorias entre pensar lo impensado y hacer lo deshecho, entre hacer lo impensado y deshacer lo hecho, que suscitan e implican, al mismo tiempo, responsabilidad y compromiso y requieren de una escucha atenta, y es así como emergen las prácticas de libertad en el mundo, creándolas y construyéndolas. Y siguiendo con las aportaciones de Gilles Deleuze y Michel Foucault (1999), cuando las gentes empiezan a hablar y a actuar en su propio nombre, no oponen una representación a otra representación semejante pero invertida, no oponen una representatividad a la falsa representatividad del poder, sino que realizan una cre-acción de modos y estilos de vida nuevos pero enraizados con las anteriores prácticas de libertad que realizan-materializan en las plazas y las calles, en la ciudad y los pueblos, en las asociaciones y los colectivos, como prácticas de libertad neutralizando y/o destituyendo las representaciones, en unas acciones que, aunque su temporalidad no sea ni continua ni temporal-espacial, diremos que, en primer lugar, han de tener una composición y una valencia política, en segundo lugar, una valencia-composición ética —lejos muy lejos de la mera gestión moral de la vida, la educación que solo busca adaptarse a la ley, al mandamiento, a la norma, quizás desde una perspectiva administrativista y/o burocrática— y, en tercer lugar, una dimensión-composición-valencia educativa y, siguiendo a Freire (1985), entonces la cuestión de la Escuela no es tanto la de preguntar si un contenido nuevo va a cambiar las cosas, sino que hay que hacer una reformulación desde el comienzo. Pero toda esta reformulación que te demanda un origen encuentra que el punto de partida está en el poder. Si tú no tienes poder tú no haces esto en el ámbito de tu casa.

Así pues, tú y yo en la educación popular, habríamos de iniciar viejas y nuevas sendas e iniciativas de aprendizaje y/o desaprendizaje y transformación en el

seno de la educación popular que tengan como prerequisito la neutralización-superación de la domesticación y/o doma como estilo cultural-educativo de socialización de los seres humanos —donde siempre hay un señor-amo-patrón que domina—, por una parte, y el servicio a la comunidad, la coefectuación entre cerebros y la cooperación alternativa y antagonista, por otra, que al mismo tiempo signifiquen e impliquen un proceso-proyecto-programa a través del cual, de acuerdo con Shiva (2010): “alliberar les nostres energies latents però vives podem crear noves possibilitats econòmiques i polítiques [...] exigeix centrar-se en les energies vivents: en la nostra energia per a crear democràcies vives i economies vives” (256); y, desde luego, estos lugares y ámbitos de emancipación-liberación-transformación-metamorfosis requieren una dimensión-composición-valencia educativa popular que sirva para establecer una práctica de la práctica entre los diferentes puntos-nodos teóricos —y una teoría que emerja de cada uno de los momentos de esta práctica que nos ha de servir para engarzarlos y conectarlos—, en la cual el proceso educativo adquiere su verdadera dimensión política. La autogestión política, social y pedagógica es indisociable. Una plena participación político-social en el nivel educativo ayudará al estudiante a desarrollar su proyecto humano y su contribución al proyecto sociopolítico global (Gutiérrez, 1984) mientras nos habilita y proporciona para que tú —y yo—:

- Recuperes, materialices y consolides la dimensión y la perspectiva-dinámica crítica en las prácticas de libertad que realizamos en las escuelas, en lo colectivo, en los barrios y en las ciudades y que requieren que los procesos de «desaprendizaje» estén inmersos en estas prácticas.
- Sitúes la vida en general y la de las mujeres y los hombres en el centro de cualquier acción a planificar y desarrollar, de cualquier normativa, ordenanza, etc., a poner en marcha, reconociendo y articulando las condiciones de su posibilidad y de su sostenibilidad, en definitiva, cuál es la vida que paga la alegría ser vivida, este es el horizonte que debería guiarnos.
- Recuperes y restituyas el máximo valor y la máxima ética de la política, primera con minúsculas que, situada en contexto, posibilite un quehacer alejado de la mercantilización-cosificación de las mujeres y hombres así como de sus vidas, y con ellas, de la tiránica dictadura de la económica, propiciando de nuevo hacer política en singular y en común, en una sociedad y en unas instituciones democráticas, creativas y justas, sostenibles y participativas, antagónica al capital.
- Recuperes, restituyas y consolides una sensibilidad y una comprensión-actuación ecológica en todas y cada una de las acciones a realizar

en el presente-futuro de nuestros barrios, de nuestros pueblos, de nuestras comunidades, de nuestras asociaciones y organizaciones, de las instituciones, etc. como un imperativo ético, social, político y ambiental.

Si desterritorializar la educación popular y la vida, tal y como señalan Félix Guattari y Suely Rolnik<sup>4</sup>, requiere que un espacio vivido-viviente pueda ir abriéndose e implicando líneas de fuga, éxodos, etc., en un movimiento de abandono de un territorio, evitando que quede atrapado por el capital y, simultáneamente, un movimiento de cre-acción de otro nuevo y, en cada uno de los ámbitos de autotransformación del sujeto, suscita e implica que “la liberación que es la condición política o histórica para una práctica de libertad [...] la liberación abre un campo para nuevas relaciones de poder, que es cuestión de controlar mediante prácticas de libertad [...] y la libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (Foucault, 1999: 395 - 396).

Y, en cierta manera, las prácticas de libertad que atraviesan la educación popular y otras dimensiones del quehacer singular y común en el cotidiano educativo requieren que las mujeres y los hombres tomen las riendas de las iniciativas del aprendizaje-desaprendizaje, de las transformaciones y deconstrucciones, en definitiva, del cuidado de sí que ha de ser antecesor y correlativo con el cuidado de los otros, y esa ligadura deviene la valencia libertaria que garantiza el carácter, inicialmente contracapitalista, ético, educativo y político antagónico de ese cuidado de sí-cuidado de las otras y otros sin dominación que es condición para el gobierno de sí-gobierno de los otros, para desempeñar, libre te quiero, el papel-función de ciudadano, participar en la cre-acción-materialización de una voluntad política reproblemizando la dimensión política, ética y educativa, a la par, donde los ciudadanos de la ciudad de la libertad, sin repudiar esos caminos, en el desplazamiento de la problematización, practican la libertad como ciudad

---

4 “La noción de territorio aquí es entendida en sentido muy amplio, que traspasa el uso que hacen de él la etología y la etnología. Los seres existentes se organizan según territorios que ellos delimitan y articulan con otros existentes y con flujos cósmicos. El territorio puede ser relativo tanto a un espacio vivido como a un sistema percibido dentro del cual un sujeto se siente ‘una cosa’. El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación fichada sobre sí misma. Él es un conjunto de representaciones las cuales van a desembocar, pragmáticamente, en una serie de comportamientos, inversiones, en tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos” (Guattari & Rolnik, 2006: 372).

(Gabilondo, 1999), en una operación que vincula la educación popular con la unidad popular en la cre-acción de estilos de vida que generan políticas de la experiencia y de los cuerpos, políticas de subjetivación, que crean-inventan-producen nuevos modos y posibilidades de vida pero, como sostiene Jon Beasley-Murray (2010):

Trazando las múltiples líneas de organización social y su política, Deleuze y Guattari vuelven en Mil mesetas al peligro de desterritorialización que concierne a las propias líneas de fuga: Sería muy simple —sostienen— creer que no tienen que temer y afrontar otro riesgo que el de ser alcanzadas a pesar de todo, obstruidas, inmovilizadas, trabadas, reterritorializadas [...] La distinción entre inmanencia y trascendencia —entre afecto y emoción, poder constituyente y constituido— puede que no alcance para diferenciar revolución de fascismo (158).

En determinadas y concretas muestras y manifestaciones de educación popular —y también de unidad popular—, pueden observarse estas tendencias autoritarias, dominadoras y salvadoras y/o redentoras que, en cierta manera, obran estetizando y/o anestesiando la educación —entre domesticación y doma—, la democracia y la participación, la rebelión y el diálogo y, sobre todo, suponen la colonización absoluta de la producción de subjetividad y de la reproducción de la vida cotidiana; en todos y cada uno de los lugares vuelve a fabricarse, como tendencia, una reterritorialización conservadora y capitalista que imposibilita y/o sobredetermina la sociedad, y con ella, la política y posteriormente la educación, mediante una ‘politicidad’ de la educación, enmascarada, que es básicamente conservadora, y que reinstala los esquemas binarios de dominación y entretenimiento, obviando la educación como acto activo de conocimiento. Como afirma Paulo Freire (1996), una cuestión fundamental para nosotros los educadores populares es saber cuál es nuestra comprensión del acto de conocer, segundo, conocer para qué, tercero, conocer con quiénes, cuarto, conocer a favor de qué, quinto, conocer contra qué, sexto, conocer en favor de quiénes, y séptimo, conocer contra quiénes. Pero hay todavía otra pregunta previa a todas estas y es cómo conocer, es decir, una pregunta que tiene que ver con el método.

La pregunta sobre el método, en realidad, es una pregunta sobre cómo y de qué manera substanciamos las prácticas de la práctica en la vida social, las interacciones políticas, económicas, educativas, lingüísticas, afectivas, etc., que fundamos, si estas prácticas son procesos civiles de intercambio, comunicación y cooperación democráticos que desarrollamos y transformamos todos los

días (Hardt & Negri, 2004) y, en definitiva, si ponemos en pie, cada día y en cualquier lugar, un programa de acción para la multitud y un nuevo proyecto de democracia que posibiliten, simultáneamente, una nueva vida donde, como afirmaba Lluís María Xirinacs (2011) “veure radical és saviesa (sofia). Viure radical és amor (filia) [...] Veure i viure. Heus ací un dualisme que s'intenta superar amb la realitat plena de la salut o la salvació o l'alliberament” (1), como acto de vida y conocimiento en el territorio común de la práctica de la práctica en el cotidiano educativo y político.

Y tú y yo tenemos la certeza de que en la jugada autoritaria, dominadora y salvadora y/o redentora esconden la carta básica y fundamental: la absoluta dimensión política-viviente de la educación popular, pues el docente en la medida que haga de su profesión una opción política, recobrará su dimensión educativa (Gutiérrez, 1984) que, necesariamente, debe tener también la educación popular sin domesticación ni doma; ni a los seres humanos ni a los seres no humanos, sin exclusión alguna, en una sociedad que ya es postindustrial y que requiere tanto de la participación plena de todos los ciudadanos como de la recuperación y cre-acción de un pro-común colectivo y cooperativo al servicio de las mujeres y los hombres y del territorio que habitan y, tal vez, como nos recordaba Raimon Panikkar (2010), “el moment històric de les reformes [...] s'ha acabat [...] Cal una transformació, que equival a un canvi radical de la manera de pensar i de viure [...] Aquesta transformació heroica exigeix un capgirament de tots els nostres sistemes de valor” (269-280) y, quizás, nuestro trabajo y nuestra tarea, como ciudadanía activa, como profesionales de diferentes ámbitos, como mujeres y hombres que trabajamos y convivimos en y desde la educación popular como entidades, colectivos, organizaciones que trabajan pro o en la tendencia de la unidad popular, que quieren mejorar nuestro entorno político y social, ecológico y educativo, no consista solo en la re/cre-acción del mundo, también es imprescindible crear-construir los contextos, iniciativas y prácticas que posibilitan las conexiones y los lazos, los umbrales inter-operativos y las fronteras permeables —que combinan porosidad y resistencia, desde la educación-formación a la economía, desde la política a la cultura— y que estos se conviertan en lugares-tiempo para la desterritorialización de la vida, donde los ciudadanos realizan-materializan los procesos de convivialidad con los paisajes y con los pasajes naturales, humanos, económicos, culturales en los que hemos decidido disfrutar de un buen vivir, nosotros y nuestros descendientes. En definitiva, unos movimientos que se articulan desde las necesidades y desde los deseos de las mujeres y los hombres en el tejido político, socioeconómico, educativo cultural y que, en tanto que implican

procesos de producción y transformación, tanto singular como social, pueden considerarse motrices de valores postmaterialistas y matrices de ciudadanía plena y humana y, si todo comienza con aquello que sientes tú y siento yo, con María Zambrano (2010), cabría asumir que: “Las razones no operan. No unen si no es sobre la confianza [...] Y solo a partir de ese entendimiento, de este crédito, es posible la comunidad con los demás. Y solamente a partir de esa comunidad es posible la acción. La acción verdadera, que brota de un corazón transparente, y que, para ser efectiva, para realizarse necesita ser también transparente ante los demás” (281).

La educación popular, como la unidad popular, no puede, no debe construirse con procedimientos y metodologías, con pedagogías y didácticas autoritarias y tecnocráticas, aun cuando la nueva perspectiva de actuación digital prometa la redención de la técnica mediante instancias de participación —que excluyan de raíz a las mujeres y los hombres de su condición humana y los inhabiliten como agentes de cre-acción y/o edificación de su propia vida e historia o, sencillamente, sean utilizados como elementos más o menos invariables de un experimento-vivencia y, sobre todo, ejerzan sobre ellos una enorme violencia simbólica y real, nueva o vieja, que cosifica y/o niega a los seres humanos que en unos procesos así participan, superficial o profundamente, en un simulacro de práctica de la práctica que nos distancia tanto de los procesos de educación popular como de las concientizaciones inherentes al mismo y que, explícitamente, indica que la ideología, como la educación, no son los principales campos de batalla y, de manera consecuente, tampoco la educación popular ha de ser el proyecto que suscite el desplazamiento hegemónico— actitud que, por otra parte, tanto tiene que ver con la posición patriarcal y capitalista en la educación: unos saben y otros no saben y el correlato iluminador y/o salvador que suscita, de manera ambivalente, más bien podrá ser la referencia y la tendencia que sanciona la novación y la cre-acción, la liberación y la transformación, la autonomía y la inter-in-dependencia que opera el poder constituyente en las prácticas de libertad en las cuales emerge y se produce la afirmación de la posibilidad de la multitud (Hardt & Negri, 2004) que, in loco, crea y construye un proyecto democrático (que) alienta en cada una de esas reivindicaciones, y las luchas forman parte de la carne de la multitud. Queda, sin duda, abierta la cuestión de si el desarrollo de ese tejido biopolítico nos permitirá construir espacios de liberación o nos someterá a nuevas formas de subyugación y explotación. Nos toca decidir aquí, como se decía en la antigüedad, si queremos vivir como hombres y mujeres libres, o como esclavos, y tal elección se encuentra en la base del establecimiento de la democracia hoy en día.

Es decir, tú y yo en la educación popular, hemos de planificar, promover e implementar una movilización-rebelión permanente: política, socioeconómica, educativo-cultural contra todo aquello que estorba, daña o impide la vida y, en estos momentos que el capital ha puesto, de manera eficiente, la vida a trabajar —y también la ha alterado como objeto de gobierno, de gestión y de administración y quizás este sea el máximo impedimento para el arraigo y la sostenibilidad de la vida— y con una cierta voluntad real de valorizar y crear a partir de las herencias recibidas, mediante la experiencia y el aprendizaje, mediante el cuidado, universal y singularmente, poniendo la sostenibilidad de la vida en el centro de todas nuestras propuestas económicas, políticas, sociales, territoriales, y de esta manera trabajar en un horizonte de esperanza que desarrolle iniciativas políticas —y económicas, educativas, sociales— diversas para sostener el buen vivir y, además, nos movilice para transformar la realidad para ser más (Freire, 2012), en un porvenir en el cual iremos recreando y co-creando el hecho político, económico, socioeducativo y ético en la cotidianidad, en todas y cada uno de nuestras tareas diarias, poniéndonos en juego y en lugar, partiendo de sí para ir al encuentro de los otros y las otras, cuestionando y problematizando el mundo en que vivimos, y que ha de ser prerequisito imprescindible de una nueva manera de crear-construir la convivialidad (Ilich, 2006) que, además, debería ser configurada como una condición previa, tanto en el seno de las iniciativas políticas y económicas como de cualquier otra iniciativa, teniendo como vector guía para la acción la reciudadanización de cualquier institución —escuelas, institutos, ayuntamientos, etc.— y cualquier dispositivo instituyente —asociaciones, entidades, organizaciones, colectivos— así como de la recuperación-restitución de los ámbitos y usos comunes de los bienes comunes.

En la práctica de la práctica social de la educación popular —y en la unidad popular—, tú y yo, que somos básicamente uno entre, tendríamos que posibilitar una extensión y/o comunicación y una extensión y/o intención de las conversaciones e insurrecciones, de las rebeliones-revueltas, y que se han dado en las plazas y calles del mundo —desde la Primavera Árabe al 15M, desde Syntagma a Gezi pasando por las revueltas antimundial de fútbol en Brasil, el movimiento “Yo Soy 132” en México, entre otros, desde las movilizaciones Occupy hasta la Primavera Valenciana— donde se han desplegado diferentes tipos y momentos de revoluciones que están apostando y arriesgando por una analítica de la crisis de época en la cual estamos inmersos y, al mismo tiempo, por crear-producir una praxis que, conjuntamente, den lugar a una ‘mutación civilizatoria’ que implemente los procesos de empoderamiento y, sobre todo, suscite e implique la apertura de las prácticas de la práctica social, es decir,

de las revoluciones y los aprendizajes-desaprendizajes-transformaciones que ellas posibilitan implementar en el proceso político inherente a las luchas, a las movilizaciones, que son una escuela de aprendizaje político, ético y educativo para los que acaban de llegar y también para los que llevan mucho tiempo, un aprendizaje que es siempre un «work in progress».

Un proceso abierto y perenne que disloca y descompone las aproximaciones clásicas, tanto políticas —unidad popular— como educativas —educación popular— pues, además, siguiendo las aportaciones que enumera Amador Fernández-Savater (2015) cuando analiza el Comité Invisible (CI), si los movimientos de las plazas han descolocado tantísimo a los ‘militantes de toda la vida’ es por esto: no parten de ideologías políticas, no parten de una explicación del mundo, sino de verdades éticas, unas verdades éticas —que no morales (Melich, 2010)— que abren la posibilidad y el horizonte de un mundo y una vida nuevos, que contaminan los acaecimientos propicios que en ellas emergen y en los cuales el corazón es quizás la cuestión clave que enlaza y soporta las marcas y huellas que nos encuerdan con las y los otros en el seno de los movimientos, políticos, sociales, educativos... y hace que se despliegue-devenga la condición humana de empalabrar la vida y el mundo que “sirve para operar una cierta transformación sobre uno mismo, esa transformación consiste en arriesgarse a una amplitud de miras que jamás se habría alcanzado de no haber mirado por los ojos de otro [...] Y es evidente que el nombre de esa transformación es aprender” (Pardo, 2004: 675-676); que enlaza con la dimensión de politicidad de la educación —y con ella también la de la palabra que, a su vez, repolitiza los mitos y los ritos de la educación popular— y, en ese movimiento del aprendizaje-desaprendizaje-transformación, siguiendo con la lectura-escritura que aporta Amador Fernández-Savater (2015), la potencia de las plazas no estaba para el CI en las asambleas generales sino en los campamentos, es decir, en la autoorganización de la vida común (infraestructuras, alimentación, guarderías, enfermería, bibliotecas, etc.), a partir de las necesidades inmediatas que iban surgiendo (no desde un plan, un “ante”), coordinando los esfuerzos locales y situados (no desde un centro, ni siquiera democrático), pensando mientras se hacía, lo que se hacía y desde lo que se hacía.

Es una trayectoria, por ejemplo, muy próxima a la propuesta que nos hacía Anna Maria Piussi (2015) en noviembre del 2014 en relación con la educación permanente:

Aprender los unos de los otros, sin jerarquías, poner en tela de juicio los conocimientos especializados reducidos a mercancías,

cambiar con pequeños pasos el sistema vigente de la formación de cuño académico, intercambiar saberes vivos y relaciones significativas, crear conexiones en lugar de las desconexiones presentes en la educación formal y en los itinerarios de vida, incluir a quien ha sido excluido del sistema de la instrucción, experimentar en primera persona y en la pequeña comunidad el entrelazamiento entre vida, aprendizaje, creación cooperativa de saberes, amistad, felicidad, todo esto representa no sólo una apuesta, sino una realidad al alcance de la mano (17-18).

Y que posiblemente habría que anunciar y pronunciar como una verdadera restitución de la capacidad de decir el mundo y la vida, de denunciar la barbarie y la aniquilación, de evidenciar-denunciar las opresiones y explotaciones por parte de las mujeres y los hombres en unas acciones que siempre son de testimonio, a la par que son, simultáneamente, éticas, educativas y políticas y que garantizan, en cierta manera, la relación-mediación entre el acto de empalabrar el mundo y las estructuras de acogida así como la constitución y emergencia de una vida humana y, como afirma Lluís Duch (2010) “Això equival a dir que tenen (las estructuras de acogida) una missió pedagògica esencial en les nostres societats perquè són els factors determinants per a la qualitat o manca de qualitat dels aprenentatges de l'ésser humà, el qual, des del naixement fins a la mort, és —hauria de ser— un aprenent, és a dir algú que sempre es troba en camí vers l'acopliment de la seva humanitat” (124-125).

Tú y yo en la educación popular —y también en los procesos de unidad popular— no podemos, no debemos, dejar de realizar nuestro papel como seres humanos en función de maestros en la puesta en marcha de círculos de la potencia —que ineludiblemente han de subsumir los círculos de la hermenéutica y de la hermética, a las que anteriormente hemos aludido en unas acciones, clara y radicalmente, en el ámbito del orden problematizante—, donde el ignorante aprenderá sólo lo que el maestro ignora si el maestro cree que puede y si le obliga a actualizar su capacidad y, sobre todo, donde se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno (aquí añadiría ahora al ciudadano en la situación de la unidad popular pues lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia y, esta cuestión-problema, ‘congrega-mueve’ a los seres humanos bienpensantes, a los militantes, a los progresistas en un ejercicio de sobrepedagogización que lo que busca es realmente expulsar la política de este proceso y, también, implementar el proceso de caracterización de los seres humanos como sumisos al gobierno de los primeros de la clase y, por tanto, también a los primeros de la sociedad, acentuando tanto el

atontamiento como el embrutecimiento y/o la estupidiñación de los mismos, confirmando sus incapacidades); es decir, siguiendo a Ranciere (2003), si se le obliga a usar su propia inteligencia, así pues, habría que convenir que el círculo de la emancipación debe comenzarse en cualquier tiempo y en cualquier lugar, lo cual suscita e implica que cualquier ser humano pueda concebir y asumir su dignidad de ser humano, su capacidad intelectual, su potencia deseante y facticia, decidir su uso y, muy especialmente, ponerla en acción mediante palabras, obras, trabajos, acciones, cosas y productos, mostrando y expresando su voluntad de actuar, que es la potencia de distinguir y actuar en el movimiento político que pueden hacer los seres humanos que es anterior a su voluntad de decidir y elegir y que, en definitiva, sitúa y ancla a los seres humanos en el ejercicio político de la política, de la ética, de la educación pues, recordando a Ranciere (1996), la política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte, al margen de esta institución no hay política, no hay más que el orden de la dominación o el desorden de la revuelta.

Y, es en estas situaciones-en-contexto, que siempre son al mismo tiempo políticas, educativas, éticas, en las cuales tú y yo somos capaces de aprender, educándote, dejándote educar y educando, es en esas prácticas de libertad que son iniciativas educativas y formativas, plataformas, asociaciones y movilizaciones, etc., y que implementan sus acciones en la defensa de la sanidad pública, la defensa de las ayudas a la dependencia, la lucha contra la violencia de género, contra los desahucios y en defensa del derecho a la vivienda, contra la corrupción y denuncia de las estafas bancarias, el movimiento feminista o las diversas plataformas que antes, desde y en torno a la multitud del 15M se han ido consolidando en barrios y pueblos, que somos capaces de crear y componer, de autoorganizar para la autoformación y, sobre todo, para la acción singular y común en el seno de las comunidades de acogida para a la vez transformarlas, in vivo, mediante conocimientos y saberes, mediante ciencias y técnica, que posibilitan aprender a aprender a aprender (Tbáñez, 1997) —y asimismo lo inverso: desaprender a desaprender a desaprender— y, como afirma David Fernández (2011), “arran de terra, unida per l’anonimat, una col·lectivitat s’autodetermina: decideix per si mateixa. Quelcom encara imprevisible. Indefinit. Indeterminat. Imprecís, potser. Però on suren algunes poques certeses: que hi ha guspira, teló de fons i mètode” (98).

Estas prácticas a las que nos estamos refiriendo, inmersas de pleno tanto en la construcción de la educación popular como de la unidad popular, como

señalan Marina Aparicio Barberán y Iolanda Corella Llopis (2015) en una extensa cita que a continuación insertamos:

Suponen verdaderos laboratorios de nuevas praxis en la educación permanente, justamente en un momento en que el sistema educativo está siendo colonizado por los valores y formas del neoliberalismo y constreñido a un marco de mercantilización [...] Estas iniciativas sociales que abordamos implican un elemento de transformación profundamente educativo. Las mujeres y los hombres que participan en ellas han partido de repensar los contextos y las prácticas y, han elaborado nuevas propuestas y nuevas maneras de hacer, que llevan necesariamente a la re-construcción de los espacios y tiempos, diversos y plurales, con nuevos procedimientos democráticos y participativos. Una democracia en proceso conlleva una ciudadanía comprometida que actúe y participe en esas políticas, en la elaboración de esas nuevas prácticas y relaciones, en la creación de nuevos contextos educativos, éticos y políticos y que se sitúe en el centro de estas políticas. [...] entendiendo que es desde las relaciones y mediaciones cotidianas, desde la convivencialidad, de donde emerge el poder constituyente de la ciudadanía (10-11).

Estas experiencias de educación popular y también de unidad popular que son, al mismo tiempo, políticas de la experiencia, políticas del cuerpo y políticas del lenguaje, que no dependen del objeto ni de los sujetos sino que emergen-acontecen ‘entre’, constituyen, transforman, metamorfosean a ambos en unos procesos que son de exposición-mostración y de promoción de nuevas subjetividades<sup>5</sup> y, como señala Jesús Ibáñez, su reivindicación es esencialmente política y en tanto que tal, revolucionaria, entendiendo la palabra revolución no desde la perspectiva del mero fantasma, sino en el sentido transformador de las reglas del juego con el que juegan con nosotros y, al mismo tiempo, devienen humanas como característica cordial-primordial y que, a su vez, constituyen nuevas relaciones-mediaciones de ciudadanía en nuevos nichos ecológicos políticos, éticos y educativos, a partir básicamente de narraciones —porque solo en grupo, y solo mediante interacciones lingüísticas de tipo conversacional, puedeemerger la subjetividad (Ibáñez, 1991)— en unas relaciones que, siempre y en todo lugar, encarnan y significan unas acciones de empalabramiento de nosotros mismos, del mundo, en las cuales las personas maestras, ciudadanas, etc., no dan sino aquello que han

---

5 Se recomienda revisar ‘Educación, acontecimiento y praxis. Algunas notas para conversar con Francisco Gutiérrez’ en GUTIÉRREZ, F. (2011). *La educación como praxis política*. Xàtiva: L’Ullal Edicions-Diàlogos-Instituto Paulo Freire.

recibido convirtiendo el acto educativo en activador del cambio y, de alguna manera, en ‘praxis social’ (Gutiérrez, 1984), en un transcurso que es creativo y libertario y, sobre todo, político, ético y educativo, como nos vienen demostrando las diversas iniciativas que, en definitiva, engendran un nuevo nacimiento, a las cuales hemos aludido y que nos dicen de manera clara que “l'estol s'acreix, s'acreix la xiscladissa/ i el clam és alt, i tornen roigs els àlbers:/ al cor de l'esperança crema el dia” (Marçal, 1998: 97).

En este movimiento subjetivo-íntimo-afectivo-entrañable... me encuentro/ te encuentras/nos encontramos, un movimiento que se convierte en pulso y pasaje poiético en la perenne aurora de la praxis política, ética y educativa... donde la cooperación entre cerebros co-crea y/o produce y/o co-efectúa bienes comunes: conocimientos y saberes, lenguajes y redes, territorios y nichos ecológicos, afectos, conceptos y preceptos en unos acontecimientos que son vivientes, dialógicos y políticos que expresan y/o despliegan desde, y con, una lógica de la diferencia que combina y recombinan líneas de fuga y exodos con dinámicas de subjetivización y composición de porvenir, cre-acción y/o actualización de mundos y, donde tú y yo, somos actores-actrices políticos, éticos y educativos en las nuevas esferas públicas comunes, en los nuevos territorios liberados; donde expresamos y materializamos, tú y yo, nuevas maneras de hacer y de decir, antagonistas, que enlazan con una intensa memoria encarnada, tal y como señala David Fernández (2011): “[una] Memòria al mateix país on avui Xirinacs somriuria alçat, veient el relat de la confluència de sobirania i autorganització. D'autodeterminació i desobediència civil: full de ruta i mètode alhora. Ja ho va dir l'estimat Arcadi Oliveres els primers dies de plaça: ‘Ara som indignats, d'acord; però per fer el mateix que feien tots els que ens han precedit en la lluita contra la injustícia: desobeir’. Desobeir com a procés” (74-75).

Nuevas maneras de decir y hacer que desarrollan y proliferan como aprendizajes y/o experiencias de práctica de la práctica que se inscriben en la construcción del común, más allá de cualquier representación y de las totalizaciones inherentes —cara y cruz de la acción política-educativa, social... izquierdista e institucional progresista—; aquí y ahora cre-acción, expresión y novación-experienciación de las cooperaciones, asociaciones y coordinaciones de las luchas y de las movilizaciones para y en la cre-acción y/o producción de un escenario novedoso y postsocialista que ha de derivar del «welfare» al «commonfare», materializando y consolidando este último, también en el doble ámbito de la educación y la unidad popular, desbordando las calles y las plazas, desbordando las escuelas y las universidades, desbordando los

sindicatos y los partidos políticos, desbordando los ayuntamientos y otras instituciones, desbordando... en la práctica de la práctica de educación y de unidad popular.

Énguera, 12 de març de 2015

## Referencias

- APARICIO, P. (2013). 'El fet educatiu quotidià i el silenci de l'experiència''. *GUIX. Elements d'Acció Educativa* [Nº 395]. Barcelona: Editorial Graó.
- \_\_\_\_\_. (2015). 'Entre bicicletas y bibliotecas. Mujeres y hombres en las experiencias del cotidiano educativo.' APARICIO, M. & CORELLA, I. *Nuevos contextos y prácticas en la educación permanente*. Xàtiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire.
- APARICIO, M. & CORELLA, I. (2015). *Nuevos contextos y prácticas en la educación permanente*. Xàtiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire.
- BEASLEY-MURRAY, J. (2010). *Poshegemonía. Teoría política y América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- CELAN, P. (2014). *Cristall d'Alè*. [Edició d'Arnaud Pons]. Barcelona: La breu edicions.
- DELEUZE, G. & FOUCAULT, M. (1999). 'Los intelectuales y el poder'
- FOUCAULT, M. *Obras esenciales II*. Barcelona: Paidós.
- DUCH, L. (2007). *La paraula trencada*. Barcelona: Publicacions del l'Abadia de Montserrat.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Religió i comunicació*. Barcelona: Fragmenta-Editorial.
- EL COMITÉ INVISIBLE (2010). *La insurrección que viene*. Buenos Aires: Milena Caserola - Hekht - El Asunto - Fe en la errata Editoriales.
- FERNÁNDEZ, D. (2011). 'Desobeyir el frau, impedir l'estafa, insistir en nosaltres mateixes'. *Les veus de les places*. Barcelona: Icaria Editorial.
- FERNÁNDEZ-SAVATER, A. (2015). *Jon Beasley-Murray: "La clave del cambio social no es la ideología, sino los cuerpos, los afectos y los hábitos"*. Recuperado el 5 de abril de 2015 de [http://www.eldiario.es/interferencias/Podemos-hegemonia-afectos\\_6\\_358774144.html](http://www.eldiario.es/interferencias/Podemos-hegemonia-afectos_6_358774144.html)
- \_\_\_\_\_. (2015). *Reabrir la cuestión revolucionaria* [lectura del Comité Invisible] Recuperado el 18 de agosto de 2014 de [http://www.eldiario.es/interferencias/comite\\_invisible-revolucion\\_6\\_348975119.html](http://www.eldiario.es/interferencias/comite_invisible-revolucion_6_348975119.html)
- FOUCAULT, M. (1999). *Obras esenciales III*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1985). *La dimensión política de la educación*. Quito: Cedeco.

- \_\_\_\_ (2012) *Educació i canvi*, Xàtiva: Edicions del CREC.
- FREIRE, P.; RODRIGUES-BRANDAO, C. & BETTO, F. (1996). *Palabras desde Brasil*. La Habana: Editorial Caminos.
- GABILONDO, Á. (1999). 'La creación de modos de vida'.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- GUTIÉRREZ, F. (1984). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI Editores.
- HARDT, M. & NEGRI, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Editorial Debate.
- IBÁÑEZ, J. (1991). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Santiago de Chile: Amerinda.
- \_\_\_\_ (1997). 'Hacia una ética de la (eco) responsabilidad'. *A contracorriente*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- \_\_\_\_ (1998). *Nuevos avances en la investigación social*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- ILICH, I. (2006). *Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARÇAL, M. M. (1998). *Cau de llunes*. Barcelona: Proa.
- MÈLICH, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- NEGRI, A. (2006). *Fábricas del sujeto/ontología de la subversión*. Madrid: Akal.
- PANIKKAR, R. (2010). *Pluralisme i interculturalitat*. Barcelona: Editorial Fragmenta.
- PARDO, J. L. (2004). *La regla del juego*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- PIUSSI, A. M. (2015). 'Por una nueva civilización de relaciones. Orientaciones para repensar la educación permanente'. APARICIO-BARBERÁN, M. & CORELLA-LLOPIS, I. *Nuevos contextos y prácticas en la educación permanente*. Xàtiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire.
- RANCIÈRE, J. (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- \_\_\_\_ (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- SHIVA, V. (2010). *Terra*. Valencia: Editorial Tres i quatre.
- ZAMBRANO, M. (2003). *Los bienaventurados*. Madrid: Siruela.
- \_\_\_\_ (2010). *Esencia y hermosura*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- GUTIÉRREZ, F. (2011). *La educación como praxis política*. Xàtiva: L'Ullal Edicions - Diálogos - Instituto Paulo Freire.
- XIRINACS, L. M. 'El Cim del 'Veda', Hermenèutica suprema'. Recuperado el 5 de abril de 2015 de <http://www.xirinacs.org/wp/2010/11/18/el-cim-del-veda-hermeneutica-suprema-de-lluis-maria-xirinacs>