



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Mejía Jiménez, Marco Raúl

LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL SIGLO XXI. UNA RESISTENCIA INTERCULTURAL
DESDE EL SUR Y DESDE ABAJO

Praxis & Saber, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre, 2015, pp. 97-128

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216006>

- 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

Marco Raúl Mejía Jiménez
Planeta Paz
Fe y Alegría Colombia
marcoraulm@gmail.com

Artículo de Reflexión

Recepción: 16 de junio de 2014
Aprobación: 28 de marzo de 2015

Praxis
& Saber
Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL SIGLO XXI. UNA RESISTENCIA INTERCULTURAL DESDE EL SUR Y DESDE ABAJO¹

Resumen

La forma de entender la realidad política, social, cultural y económica de América Latina sigue impregnada de ideas provenientes de Occidente. Construir sociedades más justas y equitativas ante la gran diversidad cultural que caracteriza al continente requiere un proyecto que se elabore desde adentro. La educación popular se presenta como una alternativa para crear un modelo pedagógico-político que reivindique a las

-
- 1 En el marco del 2º Congreso Internacional 'Mitos e imaginarios. Paradigmas de la educación popular en América Latina y el mundo', a celebrarse en Guadalajara, México, del 7 al 9 de mayo de 2015. Versión ampliada de MEJÍA, M. R. (2013). Posfácio – 'La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo'. STRECK, D. R. & ESTEBAN, M. T. [organizadores]. *Educação popular. Lugar da construção social coletiva*. PETRÓPOLIS, R. J. *Vozes*. [369-398]. Escrito sobre la ponencia presentada al panel inaugural de la VIII Asamblea General del CEAAL, realizada en Lima, Perú, del 28 al 31 de mayo de 2012.

poblaciones amerindias. A partir de las particularidades de las sociedades sudamericanas, la educación popular pretende crear un proyecto desde el sur para proponer una manera distinta de comprender la situación actual latinoamericana alejada de las clásicas explicaciones eurocentristas.

Palabras clave: intraculturalidad, interculturalidad, transculturalidad, Sudamérica, diferencia.

POPULAR EDUCATION IN THE 21ST CENTURY. INTERCULTURAL RESISTANCE FROM THE SOUTH AND FROM BELOW

Abstract

The way to understand the political, social, cultural, and economic reality of Latin America is still pervaded by West ideas. A project developed from within is required in order to build fairer and more equitable societies in this continent's wide cultural diversity. Popular education is shown as an alternative to create an educational-political model which vindicates Amerindian populations. Based on the features of South American societies, popular education aims to create a project from the south to propose a different way of understanding Latin American current situation; away from the classical Eurocentric explanations.

Keywords: intraculturality, interculturality, transculturality, South America, difference.

L'ÉDUCATION POPULAIRE AU XXIÈME SIÈCLE. UNE RÉSISTANCE INTERCULTURELLE DEPUIS LE SUD ET DEPUIS LE BAS

Résumé

La manière de comprendre la réalité politique, sociale, culturelle et économique de l'Amérique Latine reste imprégnée des idées provenant de

l'Occident. Construire des sociétés plus justes et équitables face à la grande diversité culturelle qui caractérise le continent requiert d'un projet qui peut être élaboré de l'intérieur. L'éducation populaire se présente donc comme une alternative pour créer un modèle pédagogique-politique revendiquant les populations amérindiennes. Partant des particularités des sociétés sud-américaines, l'éducation populaire prétend créer un projet depuis le Sud pour proposer une manière différente de comprendre la situation latino-américaine actuelle qui est plutôt éloignée des classiques explications eurocentristes.

Mots clés: intraculturalité, interculturalité, transculturalité, Amérique du Sud, différence.

A EDUCAÇÃO POPULAR NO SÉCULO XXI. UMA RESISTÊNCIA INTERCULTURAL DESDE O SUL E DESDE ABAIXO

Resumo

A forma de entender a realidade política, social, cultural e econômica de América Latina segue impregnada de ideias provenientes de Ocidente. Construir sociedades mais justas e equitativas ante a grande diversidade cultural que caracteriza ao Continente precisa de um projeto que se organize desde dentro. A educação popular se apresenta como uma alternativa para criar um modelo pedagógico-político que reivindique às populações ameríndias. A partir das particularidades das sociedades sul americanas, a educação popular pretende criar um projeto desde o sul para propor uma forma distinta de compreender a situação atual latino americana distante das clássicas explicações euro centristas.

Palavras chave: intra culturalidade, inter culturalidade, trans culturalidade, Sul América, diferença.

Presentación

La historia de las ideas pedagógicas en estos últimos 40 años presenta importantes marcos teóricos, entre los más significativos está sin duda, la obra de Paulo Freire, con su producción por referencia, muchos educadores principalmente de América Latina, consolidaron uno de los paradigmas más ricos de la pedagogía contemporánea, la educación popular, la gran contribución del pensamiento pedagógico latinoamericano a la pedagogía mundial (Gadotti, 2001: 3).

Esta cita, de unos de los más reconocidos continuadores de la obra de Paulo Freire, me sirve para dar entrada y plantear la tesis fundamental que desarrollaré en este escrito, y es que la educación popular es hoy una propuesta educativa que disputa con otras y orienta los sentidos de la sociedad. En esta perspectiva presento un marco a esta exposición, en la cual, en un primer momento, plantearé que la educación popular es hoy una propuesta educativa con un acumulado propio, que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se transforma la sociedad y hace conciencia de que si no cambia la educación será imposible transformar la sociedad.

En este sentido, en este texto intentaré en un primer momento plantear que hay un mundo en cambio, fundado sobre el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación, que dan forma no solo a la constitución de un mundo que reorganiza al capitalismo y también a los procesos de resistencia y lucha por construir sociedades más allá de la dominación y la exclusión.

En un segundo momento del planteamiento busco darle identidad y contenido a la educación popular como una práctica desde el Sur, la cual recupera social, política y pedagógicamente un planteamiento que toma identidad en las particularidades de nuestro medio y pretende establecer un saber de frontera para dialogar con propuestas que se realizan en otras latitudes del Sur y de ese Norte-sur crítico para construir apuestas, identidades y sentidos de futuro desde nuestro quehacer y configurar un movimiento emancipatorio con múltiples particularidades y especificidades².

² En este sentido este texto es una ampliación del libro de reciente publicación: MEJÍA, M. R., 2011.

En un tercer momento mostraré cuáles son esos nuevos escenarios que van a dar marco a una pedagogía que se trabaja con presupuestos propios desde acá y en las particulares manifestaciones del poder en nuestros contextos, que no son una asimilación mecánica a las formas de la pedagogía desarrolladas en la modernidad (paradigmas francés, alemán y anglosajón), perfilando un paradigma latinoamericano con especificidades que le den nuestra identidad, nuestra historia, nuestro contexto y nuestras luchas, caracterizando al diálogo, confrontación de saberes y la negociación cultural como ejes de su propuesta metodológica.

En un cuarto momento daré cuenta de cómo se producen unos ámbitos de reelaboración de las pedagogías de la educación popular a partir de su acumulado, mostrándonos unos procesos de interculturalidad, intraculturalidad y transculturalidad en los cuales la identidad de la educación popular se hace específica en su quehacer pedagógico, construyendo en ellos procesos que, a la vez que rompen la separación entre educación formal, no formal e informal, construyen la educación popular como una apuesta para toda la sociedad en los diferentes espacios (micro, meso y macro), con las consiguientes consecuencias para construir lo político-pedagógico de la educación popular, en su carácter emancipatorio-transformador, la cual en y desde su quehacer se hace movimiento social aquí y ahora³.

Para cerrar presento algunas tensiones que deben ser trabajadas para constituir la educación popular en estos tiempos, las cuales nos exigirían seguir construyendo desde el Sur, actualizándolo en el cambio de época que hoy vivimos, que marca un cambio civilizatorio y una readecuación del capital a los nuevos elementos de esos cambios, proporcionando las crisis humanitarias propios de sus formas de control y poder.

I. Comprendiendo los cambios de época y civilizatorios⁴

Uno de los asuntos centrales para cualquier actor de esta sociedad es poder dar explicación teórica, con incidencia práctica, de los múltiples cambios que

3 Una buena síntesis histórica la encontramos en TORRES, 2008.

4 Desarrollado con base en aportes del documento de MEJÍA, M. R. 'Pensar el humanismo en tiempos de globalización'. [Ponencia presentada al congreso congregacional de las Hermanas Franciscanas sobre Educación Cristiana en el siglo XXI, Medellín, 16 al 18 de agosto de 2014. Ampliación del documento presentado al congreso de Humanismo y Globalización de la Universidad Francisco de Paula Santander].

acontecen en nuestras realidades y el impacto que ellas han tenido en sus prácticas, sus conceptualizaciones y explicaciones de la sociedad inmediata y del mundo que vivimos. Se ha llegado desde múltiples lugares a una especie de acuerdo común sobre esos elementos que han configurado las transformaciones de este tiempo y que cada quien elabora según sus énfasis profesionales, colocando la importancia conforme a sus intereses específicos. Un ejemplo emblemático es el del premio nobel de física, Georges Charpak, quien después de trabajarlos concluye que asistimos a una “mutación histórico social” semejante a la que se vivió en los comienzos del neolítico hace 12.000 años, o en nuestros contextos, Jesús Martín-Barbero:

Nos enfrentamos así a otro cambio mucho más radical, consistente en los nuevos modos de producción del conocimiento y más específicamente a las nuevas relaciones entre lo sensible y lo inteligible. Ahí reside la lucidez de Castells, quien ata la mutación digital a la superación definitiva de la separación entre los dos lóbulos del cerebro: el de la razón argumental y el de la emoción pasional, ¡que por mera casualidad resulta ser el del arte! Pues bien, hoy día a lo que en las ciencias claves como la física y la biología se llama cada día más frecuentemente ‘experimental’, es a simular digitalmente en computador (Martín-Barbero en Zuleta, 2007: 215).

Existe un acuerdo de que esos elementos configuradores de este tiempo-espacio actual son: el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación.

1. El conocimiento. Configurado en el paradigma científico de la modernidad capitalista que funda el Modo 1 de la ciencia (Copérnico, Descartes, Galileo, Newton, Hobbes) y que a lo largo del siglo XX, en su replanteamiento, da lugar al Modo 2 de la ciencia (Heisenberg, Einstein, Planck, Peat), el cual ha sido el factor básico de las modificaciones estructurales de la sociedad en los últimos 400 años.
2. La tecnología. La cual hace su tránsito de la técnica, produciendo una relación con el conocimiento de nuevo tipo, al generar procesos en donde las relaciones teoría-práctica se modifican a través de esas cuatro edades de la máquina: la del vapor, la de los motores eléctricos, las electrónicas, y las de la microelectrónica e informacionales.
3. Nuevos lenguajes. El soporte de los cambios de los dos aspectos anteriores es la emergencia de un nuevo lenguaje en la historia de la humanidad, el digital, el cual unido al escrito y al oral complejiza las formas de la cultura estableciendo una serie de cambios socio-metabólicos que inciden en las nuevas creaciones culturales y en las relaciones generacionales.

4. La información. Se convirtió en un elemento central en los procesos que reorganizan y reestructuran las formas del conocimiento, ya que ella es clave para el funcionamiento de todo el sistema de máquinas y tecnológico, así como de los aspectos de la producción convertidos en servicios. La información se hace complementaria y diferente al conocimiento.
5. La comunicación. Emergen infinidad de procesos en las nuevas realidades de la tecnología y la información, en las cuales la imagen vehicula gran parte de ellos, generando dinámicas culturales sobre nuevos soportes y una producción que ha llevado a construir de otra manera los procesos de socialización y las dinámicas de la industria cultural de masas.
6. La innovación. Aparece como uno de los elementos que ha tomado más preponderancia en las transformaciones en curso. La velocidad del cambio en el conocimiento, ligada a la producción permanente de nuevos productos ha convertido este aspecto en uno de los ejes de la discusión para darle su lugar en las empresas, en la educación, en las tecnologías y en las diferentes dinámicas de la sociedad.
7. La investigación. Ella se ha convertido en uno de los factores básicos de las transformaciones en los aspectos anteriormente reseñados, y a la vez se ha constituido a sí misma como un campo de saber configurando nuevas realidades sobre las que se tejen parte de los cambios estructurales del poder en la sociedad actual.
8. También crisis civilizatoria. El sistema-mundo que se organiza a partir de estas realidades anteriores, supone también una crisis profunda y una reorganización de múltiples sentidos, en cuanto los supuestos en los cuales estaba basado el mundo eurocéntrico comienzan a ser cuestionados y se exige replantear esa manera como se han relacionado con la naturaleza, lo cual comienza a mostrar los límites de las teorías basadas en el crecimiento como una única posibilidad de organizar la sociedad y, en ese sentido, emergen con fuerza en ese desarrollo no solo las crisis políticas derivadas de la multipolaridad, donde ninguna potencia puede hoy predeterminar los rumbos y sus influencias sobre toda la humanidad, marcada no solo por el cambio de época sino porque ya no estamos frente a un solo centro sino que ese mismo centro es parte de una crisis estructural. Ésta se hace visible en las ideas sobre las cuales ha estado fundada la organización de esta sociedad capitalista:
 - Una economía basada sobre el crecimiento infinito.
 - Una naturaleza entendida como estar ahí para ser dominada por lo humano.
 - Una idea de progreso sin fin.

- Unas epistemologías basadas en lo universal y en la negación de la diferencia.
- Una idea de desarrollo que plantea un lugar fijo a dónde ir y atrás todo el subdesarrollo, que da forma a todos los organismos multilaterales.

Este mundo, a su vez, comienza a dejar claro que un proyecto centrado en el dominio unipolar y la eliminación de la diversidad, además de estar fundado en el consumo de energías fósiles como si no tuvieran límites, ha ido mostrando la cara que ante nuestros ojos se nos presenta bajo formas de crisis financiera, crisis climática y energética, crisis de granos y alimentos y muchas otras que nos encontramos en los lenguajes cotidianos de los diarios, las revistas especializadas y los artículos de expertos.

Con esta apretada síntesis dejamos abierta una problemática que está a la base de los procesos de constitución de la sociedad actual y desde los cuales se re-articula la organización y los procesos de relacionamientos, así como aquellos que construyen nuevas formas de control y reorganizan la sociedad, generando en este tránsito una sensación de novedad que pareciera dejar atrás maneras y formas de cómo el poder ha actuado. Esto da origen a múltiples lecturas que hacen ver estos cambios fruto del desarrollo de la sociedad como si se tratara de dinámicas neutras, en donde el conocimiento y la tecnología hubieren llegado a un nivel máximo de su evolución produciendo una transformación de la sociedad desde ellas y anunciando en el nuevo lugar del consumo su disfrute para todas y todos.

La particular manera de nombrar estos cambios hace énfasis en el elemento visible que los constituye: ‘sociedad del conocimiento’, ‘sociedad de la información’, ‘la tercera ola’, ‘sociedad informacional’, ‘sociedad posindustrial’, ‘sociedad tecno-científica’, ‘sociedad posmoderna’, ‘sociedad líquida’ y muchas otras. Sin embargo, estas denominaciones dan cuenta de algunos de estos factores que dinamizan las modificaciones en marcha, planteando un cierto clímax de ellas. No obstante, como aspecto importante para el análisis tienen en cuenta cómo olvidan que ellas se dan en unas relaciones de poder y de reconfiguración de los procesos de control, que vuelven a general desigualdad e inequidad en la sociedad, reestructurando el proceso de acumulación del capital.

La ciencia va a ser ese intelecto general que Marx ve materializado en el sistema de máquinas, convertida en una nueva fuente de riquezas y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo

científico se convierten en fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano apropiado por el capital sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia general del capital.

Estos procesos son visibles en los desarrollos de la informática, la automatización, los cuales transforman las relaciones de los individuos con las máquinas, con lo cual según Virno (2013), a quien sigo: redujo los tiempos “muertos”, se automatizó la integración (fabricación asistida por computadores), lo cual da paso a la polivalencia con su multifuncionalidad y planes flexibles, apareciendo una fuerza laboral movable, precaria, interina, subcontratada, con división de la cadena productiva generando grupos semiautónomos y polivalentes.

La inteligencia general se convierte en una realidad en los sujetos mismos al darse esa nueva forma del trabajo vivo que es el trabajo inmaterial, el cual da contenido preciso a la organización productiva de este tiempo centrada en la ciencia, configurando un nuevo tipo de trabajo que ya no tiene su soporte principal en la materia prima, sino sobre el conocimiento, la información, la innovación, que ha de recibir ésta para que funcione el nuevo sistema de máquinas y tecnológico en lo que ha sido denominado “la nueva geografía del trabajo” (Sassen, 2001; Mejía, 2014).

En esta perspectiva se hace necesario en el análisis ir más allá, en cuanto no solo estamos ante unas transformaciones epocales y civilizatorias, sino que la forma del control capitalista se ha transformado, exigiendo nuevas interpretaciones y acercamientos y, por lo tanto, la emergencia de nuevas formas de las resistencias.

En este sentido, la educación popular retoma su acumulado y reelabora algunos de sus elementos para darle contenido propio en estas realidades emergentes, en las cuales se juega su vigencia, lo que a su vez le exige una relectura de las particularidades contextuales latinoamericanas desde unas identidades que también le exigen no solo una modernización en el sentido del proyecto capitalista, sino una interlocución y una producción de saber con las particularidades de ser un pensamiento y una práctica desde el Sur.

II. Educación popular, un acumulado hecho movimiento y propuesta político-pedagógica

Desde las luchas de independencia en nuestra patria grande latinoamericana la educación popular se ha venido llenando de contenido. Es así como en

los primeros desarrollos de ella se tomó el nombre que se le dio en Europa para dotar a las nacientes repúblicas de un sistema público de educación que garantizara la existencia de la escuela única, laica, gratuita y obligatoria, con la cual la Asamblea francesa buscó acabar con la sociedad estamentaria y construir a partir de ella la democratización de la sociedad.

Esa discusión es ampliada y toma desarrollos propios en América (Puiggrós, 1987 y 2005), desapareciendo del panorama por períodos y resurgiendo en momentos específicos, como ola que devuelve la problemática a contextos particulares para dar respuesta en momentos donde las crisis con diferentes causas se profundizan para luego invisibilizarse y volver a emerger en las particularidades de las coyunturas y procesos sociales, en los cuales sus planteamientos adquirirán forma y buscarán respuesta. En ese primer tronco estarían Simón Rodríguez y José Martí. En ese sentido luchadores independentistas como Domingo Faustino Sarmiento y Andrés Bello hablaron de este tema en una perspectiva europea de dotar de escuela pública a las nacientes repúblicas. Sin embargo, Simón Rodríguez imagina una lectura que reelabora esa propuesta y la llena de un contenido que la diferencia a partir de su concepción dotándola de una propuesta propia, haciéndola americana. En este sentido ese tronco tiene un desarrollo cuyos principales hitos serían:

- En los pensadores de las luchas de independencia el más explícito en hablar de educación popular en este período fue Simón Rodríguez (1769-1854), maestro del libertador Simón Bolívar. Habla de educación que él denomina popular y que en sus escritos aparece con tres características:
 - Nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores.
 - Educa para que quien lo haga no sea más siervo de mercaderes y clérigos.
 - Hace capaz de un arte u oficio para ganarse la vida por sus propios medios.
- En los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, las más notables fueron las de Perú, El Salvador y México. En ellas también se trabajaba para dar una educación con características diferenciadas de las otras universidades:
 - Educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido de los tiempos y la manera de concretar el proceso educativo.
 - Los dotaba de conciencia sobre su lugar y papel en la historia.

- Construía y orientaba hacia la organización que defendía los intereses de estos grupos.
- En las experiencias latinoamericanas de construir una escuela ligada a la sabiduría aymara y quechua, una de las más representativas fue la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, promovida por Elizardo Pérez (1962). Algunos de sus fundamentos serían:
 - Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación con movimiento, proceso de creación cultural y transformación social.
 - Se constituyen las “Escuelas del esfuerzo” en cuanto se plantean una pedagogía basada en el trabajo.
 - La escuela se extiende y es comunidad su arquitectura, su propuesta educativa. Por ello afirma: “Más allá de la escuela estará la escuela”.
- Construir proyectos educativos al servicio de los grupos más desprotegidos de la sociedad. En este sentido, el P. Vélaz, sj, y su intento por construir una escuela desde la educación popular integral como fundamento del Movimiento Fe y Alegría (1981), desde el año 1956, construía esta idea así:
 - “Educación para romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada”.
 - “La democracia educativa tiene que preceder a la democracia económica y a la democracia social”.
 - “Después de tanta lucha no nos podemos resignar a vivir en una justicia media. Este debe ser el momento más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral”.
 - “Fe y Alegría nació para impulsar el cambio social por medio de la educación popular integral”

Estos cuatro troncos históricos en los cuales la búsqueda de una educación propia y, en algunos casos, llamada de “educación popular”, fue llenada de contenidos en su momento y en las particularidades de su realidad vuelven a surgir en nuestro continente en la década de los años sesenta del siglo pasado, constituyendo un quinto tronco que originaría una serie de procesos que tomarían nuevamente el nombre de Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías Comunitarias, de la cual Paulo Friere, miembro del Movimiento de Cultura Popular en Recife, sería su exponente más preclaro.

También la época de mayor desarrollo y auge de la educación popular a nivel teórico-práctico coincide con un momento muy específico de América

Latina, en el cual se dan una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a la forma de la cultura y la colonialidad⁵. En ese sentido a lo largo de treinta años se da la edificación de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la educación popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades.

En esta perspectiva la educación popular en sus variados desarrollos ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto —y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construyen la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad— proponiendo concepciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si la educación no cambia, tampoco lo hace la sociedad. De acuerdo con lo anterior reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico.

A. Una propuesta para la sociedad con un acumulado propio.

Así, la educación popular llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio que le permiten proponerle al mundo de la educación en sus diferentes vertientes una concepción con sus correspondientes teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementadas en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad. En ese sentido dota a los educadores críticos de una propuesta a ser implementada en toda la sociedad, bajo el reconocimiento de que hacerlo desde los intereses de los grupos oprimidos y excluidos permitirá la transformación de esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, desde una diferencia que a la vez que enriquezca, no permita la desigualdad y el control por razones de clase, género, etnia, raza, opción sexual, edad, condiciones físicas u otras.

5 Allí estarían la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la filosofía de la liberación, la investigación-acción participante, la psicología social latinoamericana, el realismo mágico en la literatura y muchas otras.

Hoy ese acumulado que nos permite ser educadores populares en este tiempo lo podríamos sintetizar en el siguiente decálogo:

1. Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores. Desde los albores de ella en Simón Rodríguez, quien dijo que debíamos construir una educación que nos hiciera americanos y no europeos, pasando por Elizardo Pérez, quien propuso que la educación debe ser organizada con el proyecto político-económico-social-cultural de realidad que se tiene, y por Paulo Freire —quien nos enseñó que el ejercicio básico de su propuesta metodológica era aprender a leer la realidad— la educación popular ha ido constituyendo una propuesta donde los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado. Por ello, en medio del planteamiento de una única globalización en singular, esboza la existencia de múltiples formas de ella, en cuanto el capital toma presencia en las particularidades contextuales para realizar un trabajo de lectura de lo global, en donde se reconocen las formas de dominación que se dan, y de qué manera. Para hacer de esta lectura una propuesta de aprendizajes situados desarrolla la pregunta: ¿educación en dónde?

2. Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad.

En ese sentido, se inscribe en la tradición que reconoce que si las desigualdades son producidas socialmente, de la misma manera pueden ser enfrentadas y solucionadas. En esta perspectiva, la tarea de la transformación de esas realidades de injusticia es una tarea de quienes sufren estas situaciones, pero también de quienes teniendo medios económicos, sociales y culturales distintos consideran que aquella es una circunstancia que debe ser enfrentada no solo por los sujetos que viven directamente la dominación y sus efectos, sino por toda la sociedad, para construir relaciones sociales basadas en la solidaridad. Propone un trabajo pedagógico que, reconociendo los intereses de los grupos sociales empobrecidos política, económica y socialmente, los coloque en la sociedad para hacer real el aprendizaje situado en una perspectiva crítica y de construcción de las condiciones para transformar esa realidad.

3. Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra. Por ello, la tarea no es solo de un grupo específico que lucha por unas nuevas condiciones de vida, sino es un asunto ético que vela y cuida

la manera de la existencia de lo humano y la vida en los mundos que habitamos. Es una corresponsabilidad con los pobres, desheredados y excluidos, pero también con el planeta, que, al estar organizado sobre un modelo antropocéntrico, ha ido degradando las formas de vida que han sido vistas como menores y sometidas al control de lo humano. Así, el asunto ético político se refiere a las condiciones en las cuales se construyen las formas de la solidaridad, la responsabilidad y la indignación frente a la injusticia y atropello que se produzcan sobre la condición humana y las formas vivas del planeta, lo cual abre las puertas para construir un aprendizaje problematizador desde los sentidos constituidos en la pregunta: ¿educación para qué?

4. Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias.

En el sentido de buscar las transformaciones de las condiciones injustas, la educación popular reconoce que su escenario de acción está constituido por las relaciones de poder propias de esta sociedad, y en educación va más allá de verlo operando en la economía y el Estado o ser un simple proceso de reproducción. Por ello, identifica el poder existente en el saber, el conocimiento, el deseo, la sexualidad, el género, las formas organizativas y jerarquizadas de la sociedad, y, desde luego, en todas las relaciones que se establecen en los procesos educativos y pedagógicos. En esta perspectiva, se busca construir relaciones sociales cotidianas que muestren en el día a día que otra forma del poder es posible; de allí que se proponga consolidar formas organizadas de los grupos sociales populares para que disputen sus intereses y sus satisfactores en la sociedad y originen los múltiples movimientos sociales y políticos que unen a quienes propugnan por la transformación social y la construcción de comunidades empoderadas, haciendo real, de esta manera, la pregunta: ¿educación para quién? Y en su respuesta, el aprendizaje colaborativo.

5. Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes. Se produce un reconocimiento de que los procesos educativos en la sociedad estaban fundamentados sobre lo que Freire llamó “educación bancaria”, la cual asienta un modelo transmisionista, frontal y basado en la instrucción, en donde el que sabe transmite al que no sabe. Esta idea se rompe en la educación popular, en cuanto se parte de que todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas; en el reconocimiento de que en todo humano están las capacidades de lo intelectual y lo manual, y

que su separación es parte de la constitución de los dualismos sobre los cuales Occidente y en especial su modernidad capitalista ha construido su poder. Ese reconocimiento del saber entendido como otra dimensión del conocimiento, pero complementaria, deja en evidencia que toda relación educativa es una mediación, en la cual esos diferentes saberes dialogan, se comparten y se negocian como parte de su cultura, lo cual va a demandar tener la claridad de que quien enseña aprende y, de igual manera, quien aprende enseña.

6. Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos.

No puede existir ejercicio de negociación cultural y diálogo de saberes si quien dialoga no se inscribe en una cultura que reconoce como propia a la vez que lo dota de identidad (intraculturalidad) y desde la cual constituye los procedimientos de relacionamiento con los otros mundos, a través de lo cual se le manifiestan los diferentes de la sociedad actual (interculturalidad). De igual manera interpela un discurso de la multiculturalidad globalizante y liberal, en la cual se respeta lo diferente, pero no se lo valora. En ese sentido se construye una diversidad que, escondida en el pluralismo, prolonga y produce desigualdad. Por ello, negociación y diálogo se fundamentan en el reconocimiento del otro o la otra, que enriquece individualmente y produce modificaciones en la esfera de la propia individuación. Se trata de entender que siempre es una relación intercultural y esta, por tanto, requiere negociaciones para fijar agendas, aprendizajes y organizaciones. En este sentido se va construyendo el reconocimiento no solo del diferente, sino también del conflicto, cuyo tránsito se debe aprender para construir las apuestas de nueva sociedad, dándole forma a unos aprendizajes problematizadores que hacen de la educación popular una experiencia en donde se tramitan educativamente el conflicto y la diferencia, dándole respuesta a la pregunta, ¿educación desde dónde?

7. Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas.

En diferentes estudios sobre los aportes de la educación popular aparece con reiteración la idea de que les permitió a los participantes ganar confianza para reconocer la manera como se manifestaba el control y el dominio en sus vidas, lo cual les exigió realizar procesos constructores de identidad y de toma de conciencia de una lectura crítica de la realidad que les dio los elementos para proponer en su medio prácticas y procesos alternativos a los que proponía el poder. En esta perspectiva

se fue moldeando una subjetividad rebelde, no solo como contestación y resistencia, sino en la elaboración de propuestas alternativas para transformar sus entornos, lo cual les permitió incidir en sus territorios y localidades, modificando y transformando prácticas, procesos, organizaciones, en cuanto su quehacer se convirtió en asunto central, en el cual mostrar y anticipar las búsquedas de sociedad alternativa, en donde la individuación es un ámbito central a ser trabajado. Esta perspectiva ha permitido ampliar su trabajo en grupos de las variadas culturas juveniles, tanto en la comprensión de sus cambios socio-metabólicos, como en responder a la pregunta ¿por qué educación en estos tiempos y en estas culturas?

8. Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.

La educación popular con su acumulado consolidado es un proceso en construcción colectiva permanente, no tiene un camino metodológico único, ya que se va ampliando y ganando en especificidad, con la particularidad de respuestas que se van dando en cada uno de los procesos, y retoma lo que existe y lo recrea, en coherencia con la especificidad de las resistencias y la búsqueda de alternativas para los actores implicados, haciendo real la producción de saber y conocimiento. Con ello va constituyendo no solo nuevos escenarios de acción, sino también conceptuales, mostrando esas formas alternativas en las cuales se fundan en el mundo actual, no solo las resistencias, sino el horizonte de que otro mundo es posible, lo cual le ha permitido recrear desde sus fundamentos y trabajar con filigrana una crítica a las teorías de la intervención para mostrar en forma práctica procesos de mediación educativa y pedagógica, lo cual rehace los escenarios que le permiten reelaborar enfoques y modelos pedagógicos desde su apuesta crítica.

9. Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.

Uno de los aspectos más significativos de la educación popular es la manera como, al reconocer el saber de los grupos subalternos, propicia como parte de la lucha la emergencia de esos saberes sometidos por el pensamiento eurocéntrico, y para ello se han desarrollado propuestas pedagógicas y metodológicas con el fin de visibilizar ese saber y ese conocimiento presentes en sus prácticas. Es allí donde se concreta, a través de la sistematización como una propuesta para investigar las prácticas, esa otra forma de producir saber y conocimiento que ha brotado del desarrollo de su apuesta en nuestros contextos y que va mostrando

en la riqueza de su producción toda su potencialidad, a la vez que va enriqueciendo no solo el acumulado propio, sino el de los diferentes aspectos, prácticas, teorías, métodos, construyendo una dinámica de nuevas teorías y conocimientos en diversos ámbitos de la acción humana y social.

10. Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben.

Uno de los aspectos que se ha hecho visible al reconocer el acumulado de la educación popular es cómo, al ser una propuesta educativa para toda la sociedad, necesita ir realizando elaboraciones conceptuales y propuestas metodológicas para la mediación con esos diferentes actores, ámbitos, dimensiones, niveles, institucionalidades, organizaciones, temas. Esto exige un reconocimiento de cómo hacer la educación popular en sus múltiples dimensiones, de tal manera que, guardando la fidelidad a sus principios, toma particularidades en cada lugar donde se realiza, saliendo de homogeneizaciones y abriéndose a impactar a la sociedad con su propuesta, reconociendo desarrollos desiguales, en cuanto algunos de esos tópicos no existían en sus agendas y comienzan a ser recuperados para ser colocados en el horizonte de una propuesta que tiene fines, intereses y prácticas diferentes a como son realizadas por la sociedad hegemónica en sus múltiples perspectivas. Esta va a ser una de las fuentes más importantes de actualización de su acumulado y del enriquecimiento de otros ámbitos que se relacionan con ello.

Este acumulado de la educación popular, constituido en su práctica centenaria, nos permite concluir que hoy la misma dota a aquella de una historia, un bagaje conceptual y teórico, así como metodológico, fundados en procesos epistemológicos que nos han enseñado una nueva relación saber-conocimiento. Este acumulado es el que hoy permite plantear a la educación popular como una propuesta práctico-teórica para ser trabajada en todos los ámbitos educativos y, en ese sentido, llevar a ellos la disputa por otros sentidos de la práctica social-pedagógica, haciendo a esta última profundamente política.

B. La educación popular construye unos ámbitos de actuación y despliegue de sus metodologías.

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la educación popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y

especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su propuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que estas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos, sino elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones, movimientos. En esta perspectiva ha constituido —o está en vía de constituirlos— seis ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas como lugares de actuación:

1. Ámbitos de individuación. Existen procesos de transformación que parten de y construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad.
2. Ámbitos de socialización. Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas. Allí se dan dinámicas de interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios.
3. Ámbitos de vinculación a lo público. La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores.
4. Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas. Lo público trae aparejado consigo la necesidad de encontrar los grupos desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.

5. Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad. Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado —y guiados por sus principios—, participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas específicas, en donde lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo que se está en el gobierno y no en el poder, lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.
6. El ámbito de la masividad. Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones epocales en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinidad de actores. También el educador popular reconoce éste como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.

III. El Sur, una apuesta contextual, epistémica y política

El pertenecer a una tradición latinoamericana que recoge y reconoce un mundo hecho conflictivo e identitariamente, desde la colonización de nuestros grupos aborígenes y la persistencia por construir un proyecto europeo y norteamericano como el modelo universal, al cual nos acogemos para hacernos parte del mundo gestado a lo largo de nuestra historia, se constituye en un marco de rebeldía y resistencia que toma forma en procesos prácticos, movimientos en las esferas del saber y el conocimiento para dar cuenta de una identidad con otras características y posibilidades (Quijano, 2012).

Pero la identidad nos une en la búsqueda de lo propio con gentes de otras latitudes que también han vivido situaciones de colonialidad (África, Asia) y luchas de resistencia en el mundo del Norte, como es el caso de los diferentes grupos migratorios en el mundo del Norte (hispanos, afrodescendientes, Europa del Este y otros).

Es en este marco que la educación popular comienza a reconocer muchas de sus intuiciones por darle forma a los saberes populares, las tecnologías

propias, andinas, la educación propia, la economía y la comunicación popular. En otras tradiciones la teología andina y muchas de sus búsquedas iban construyendo un tronco común de identidad que en un ejercicio de pensarse desde aquí, en nuestras prácticas, nos permite reconocer ese aspecto intracultural que ha dado forma al diálogo de saberes “freirianos”, en donde este proceso —fundamento de la educación popular— se convierte en base de un reconocimiento de lo propio que nos da el ser de acá, el cual, al dialogar con los diferentes, me da la posibilidad de autoafirmarme en mis saberes, mis epistemes y cosmogonías, desde y en las cuales realizó el ejercicio de ser educador popular en estos tiempos.

Es en la mirada de esa especificidad que se vuelve a abrir ese fundamento en y desde la educación popular, en cuanto su tronco de identidad cultural contextual, lugares donde la dominación, el control y el poder convierten lo humano en mercancías y en medio para sus fines; y allí la resistencia nos hermana y nos dota de bases para esas luchas, lo cual le da sentido e identidad a estas búsquedas desde el Sur, las cuales deben ser tenidas en cuenta al realizar nuestras prácticas de educación popular, ya que las dotan de un horizonte cuyas principales características describimos a continuación.

A. Más allá del Sur geográfico

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

Es ahí donde el Sur comienza a ser un lugar de enunciación y actuación, otro espacio múltiple, variado y atravesado por la diferencia frente a los ámbitos desde los cuales se enuncia el proyecto de control y poder, y también es el lugar de nuestros compañeros de proyectos, los cuales han constituido una acción de pensamiento crítico en el mundo del Norte.

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

B. El Sur, una forma de visibilizar otras múltiples y diferentes cosmogonías

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

Las transformaciones en la concepción de la sistematización son un buen ejercicio de ello. Un análisis histórico a profundidad nos mostraría cómo se fue de formas de evaluar proyectos, dar cuenta de sus desarrollos y la manera como aportan a la modificación de la realidad, hasta procesos que buscan hacer visibles esas concepciones propias de lo popular existentes en ellos, y la búsqueda de esos saberes propios fundados en troncos epistémicos particulares por el origen de los participantes, sus pertenencias a grupos sociales y claves, lo cual hace visible en sus prácticas unos troncos epistémicos no solo diferentes, sino que toman cuerpo en formas de organizar el mundo en forma no coincidente y semejante a ese “conocimiento” en el cual nos hemos educado.

También la especificidad de los actores, por ejemplo indígenas, afrodescendientes, nos ha mostrado un rastro que han construido desde su particular historia, lo cual los ha llevado al planteamiento de Educación Propia (CAS, UMSA, 2012), en la cual se reivindica la existencia de cosmogonías particulares a través de las cuales se hacen visibles esas otras maneras de entender y comprender el mundo, mucho más allá del pensamiento dualista occidental, el cual construye cosmovisiones totalizantes. En ese sentido

estamos frente a maneras de entender el mundo mucho más amplias que las que hemos construido desde la matriz epistémica fundada en lo racional.

C. El Sur entiende el mundo en forma integral sin dicotomías

Una de las consecuencias de la separación teoría-práctica en la esfera del actuar es que el mundo se divide, perdiendo la unidad que tenía en muchas de las cosmogonías propias de nuestros pueblos. Un ejemplo significativo de esto es la manera como se han separado las relaciones hombre-naturaleza, forjando un pensamiento sobre el conocimiento y la naturaleza de corte patriarcal y antropocéntrico. Discusiones de estos días muestran cómo ello está en el corazón del debate sobre lo ambiental que se desarrolla, mostrando cómo formas de entender esa relación nos llevan a un cuestionamiento profundo de la idea de desarrollo a partir de la idea del Buen Vivir.

En esta visión se plantea que la crisis es de la idea de desarrollo misma y se cuestiona la idea de desarrollo sustentable y sostenible, ya que son formas que no tocan la revalorización del capital, que ahora nos es vendida bajo la idea de capital verde, que mantiene una confianza desmedida en la ciencia y la tecnología encubierta actualmente en un discurso ambiental y humano que sigue fundado en la idea de progreso material que se nos ofrece ahora en su forma política como proyectos en las localidades.

Desde esta perspectiva se muestra cómo la crisis ambiental no es solucionable con el mercado, entendido como acumulación de bienes, se evidencia una monetarización de la vida y, a partir de ello, se plantea la necesidad de salvaguardar la naturaleza como patrimonio de las futuras generaciones, lo cual no es posible sin un proyecto anticapitalista que enfrente su individualismo, su deshumanización y su interés privado y de ganancia, regulando las acciones entre los humanos. Por ello el fundamento de una nueva sociedad no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente (Acosta, 2009).

En esta crítica se plantea que es necesario buscar alternativas que ya existen en la cosmovisión de nuestros grupos amerindios, quienes desde siempre han planteado la unidad del universo y por lo tanto de lo humano y la naturaleza, lo cual da fundamento a la igualdad de la vida y por lo tanto entre los humanos, mostrándonos un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de las diversas formas de vida. Para ello se apela a la tradición y se encuentra en el mundo quechua la idea de *SUMAK KAWSAY* (la vida en plenitud y armonía), en el mundo kuna *BALUWABA*

(la unidad de la naturaleza), en el aymara el *SUMA OAMAÑA* (el bienestar de tu fuerza interna) y en mapuche el *KÜME MOGUEN*.

Se plantea que recuperando estas tradiciones pudiésemos avanzar hacia otras formas de vida, distintas a la propuesta por el capitalismo, en las cuales se proteja el medio ambiente, se despliegue la solidaridad, y se profundice en forma real la democracia, dándole cabida a la plurinacionalidad —fundamento real de los estados modernos— y el Buen Vivir como fundamento de la vida (Ibáñez, 2010).

En ese sentido el Buen vivir se considera como algo en permanente construcción; en tanto las personas y grupos lo vayan asumiendo en sus vidas, tendremos un mundo sin miserias, sin discriminación, con un mínimo de cosas necesarias y con acceso a bienes y servicios, sin tener a los seres humanos como medios para acumular bienes. El Buen Vivir ha sido incorporado a las constituciones de Bolivia y Ecuador, su lema pudiera ser: a partir de los proyectos de vida las comunidades construiremos el Buen vivir.

D. El Sur redimensiona los sentidos políticos de la naturaleza

Como podemos ver, existen múltiples interpretaciones sobre el problema de la sustentabilidad en el mundo de hoy, grandes desarrollos que van más allá de donde la cumbre ambiental de Río de Janeiro (1992) dejó la discusión. Esto implica para nosotros como educadores mirarlas con atención porque, en últimas, muchas de nuestras prácticas están marcadas por lo que podríamos denominar las nuevas concepciones de la época, así como no se puede producir una homogeneización de todo el ambientalismo, es decir, emerge con propiedad la eco-política como uno de los asuntos centrales y un componente básico de cualquier proyecto de transformación, y ello tiene implicaciones en el día a día de nuestro quehacer y el de nuestras comunidades y organizaciones.

En ese sentido, así no lo sepamos, terminamos siendo prisioneros de ellas y en ocasiones ubicados social, política e ideológicamente en lugares que nos pudieran disgustar como señalamiento de lo que hacemos. No obstante, al contrastar las maneras de nuestro quehacer en el día a día con las concepciones sobre estos puntos, podemos ubicarnos claramente en un lugar del espectro del desarrollo con el cual trabajamos y de las concepciones con las cuales lo hacemos, que en ocasiones van en contravía de lo que afirmamos.

Igualmente esta postura nos muestra cómo ecología, desarrollo, tecnología y sustentabilidad son campos polisémicos, es decir, están cargados de múltiples sentidos, en algunos casos contradictorios; por ello cuando hablemos de ellos o los incorporemos a los procesos educativos debemos reconocer desde dónde lo hacemos, lo cual va a requerir de nosotros un esfuerzo adicional de interpretación para saber qué uso y connotación les estamos dando. Por esa razón dirijo, desde mi concepción, una reflexión sobre estos aspectos. En últimas, hablar desde una perspectiva educativa sobre estos elementos significa entender que asistimos a una revolución que está redefiniendo las relaciones entre naturaleza y cultura y el lugar del ser humano allí, y que debemos tener clara para que nuestras prácticas vayan en ese sentido.

Estas consideraciones exigen estar alerta en cuanto a la manera como estamos llevando estos nuevos hechos históricos a nuestra práctica educativa, ya que también nos exigen un replanteamiento de ella.

E. El Sur busca un estatus propio para los saberes y su relación con el conocimiento

A medida que los saberes propios de quehaceres, sabidurías y prácticas fueron visibilizándose, constituyeron un campo particular de diferenciación del conocimiento, en un primer momento como algo distinto y antagónico, luego como formas diferentes que dan lugar a prácticas como medicinas ancestrales y tecnologías de producción, en las cuales lo que emergía eran diferencias profundas que hacen visibles otras maneras de conocer y aprender, marcadas por la diferencia que establecía la interculturalidad, en la cual la búsqueda conducía a esa constitución de lo propio.

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

Es ahí donde el diálogo de saberes (interculturalidad) —el cual se basa en un reconocimiento explícito de las diferencias— da lugar a un pensamiento múltiple

y variado, donde los representantes más claros son las múltiples lenguas y grupos étnicos que habitan nuestras realidades, abriéndonos el camino de los pensamientos hegemónicos en la esfera de lo cultural y lo pedagógico. Esto produce una ruptura con los intentos de construir sistemas cerrados (verdaderos y únicos) del conocimiento y del saber, llevándonos a mirar el marxismo europeo en el sentido de José Carlos Mariátegui (1994), esto es, de repensarlo desde las diversas culturas, replanteando las formas de lo universal y lo particular.

Este hecho va a abrir un campo de reflexión más profundo, en cuanto nos coloca a los educadores populares desde las diferencias y la diversidad cultural incorporando un principio de complementariedad, lo cual va a permitir el ejercicio de diálogo y confrontación, la necesidad de realizar negociaciones culturales, en las cuales nos enriquecemos social, cultural, políticamente, convirtiendo la actividad educativa y pedagógica en un ejercicio permanente donde los tres procesos están presentes, para poder llegar a acuerdos que nos permitan una praxis donde la intra e interculturalidad toman forma en la transculturalidad crítica como principio de complementariedad. Ella hace posible una acción concertada para la lucha de los movimientos que se nutren de su identidad y de la tradición crítica para construir las emancipaciones de hoy.

F. El Sur, otras formas de la acción y las teorías de los movimientos críticos

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

Es en este marco que se constituyen diferentes grupos de intelectuales a los cuales se les colocan diferentes denominaciones: ‘orgánicos’, ‘propios’, ‘subalternos’, y muchas otras, para explicar su comportamiento en estos contextos y en las mismas particularidades, surgiendo interrogantes sobre las elaboraciones conceptuales que se forjan en las concepciones del mundo del

Norte, para explicar esas manifestaciones de resistencia y lucha, organizadas desde las singularidades, abriendo una discusión epistémica (Albo, 2000) que exige argumentación y producción para abrir el pensamiento crítico del Norte con el propósito de nutrirse de los procesos que se desarrollan en nuestras realidades; estas requieren heterodoxas explicaciones en cuanto se alimentan de otras maneras de los procesos contextuales que los constituyen.

Este reconocimiento de complementariedad y diferencia nos lleva a ver en la teoría crítica del Norte una comprensión limitada y por lo tanto no suficiente para dar cuenta de las sabidurías, visiones y tradiciones en las cuales nos inscribimos desde el Sur. En ese llamado surge la necesidad de un encuentro propositivo y rico de esos saberes de frontera que han sido constituidos en las luchas, búsquedas, confrontaciones, diálogos y negociaciones culturales. Es ahí donde la relación Sur-Norte comienza a adquirir otro sentido conceptual, práctico, teórico, más en términos de interculturalidad y transculturalidad, lo cual permite afirmar, en la negociación y la diferencia, procesos de otras experiencias y saberes que permitirán crear lo nuevo que construye en ese quehacer las nuevas formas de la transformación y la emancipación, las cuales se hacen en el día a día, las cuales, bebiendo del pasado-presente (intraculturalidad), construyen la esperanza desde la interculturalidad y la transculturalidad.

IV. El Sur organiza nuevos escenarios político-pedagógicos

Estas lecturas específicas nos llevan a encontrar la manera como esas comprensiones van dando cuenta de esa otra manera de manifestarse el reencuentro de mundos del Norte y el Sur, lo cual requiere interpretaciones y reelaboraciones en sus fundamentos, que deben alimentar los procesos de formación y, ante todo, del análisis de la realidad como fundamento de la educación popular, el cual deja de ser la transposición mecánica de las dinámicas del capitalismo del mundo del Norte. Ello exige ser releído desde las particularidades contextuales del Sur, por los diferentes actores de lucha, por las transformaciones y emancipaciones necesarias, a las cuales se les colocarán nombres según las realidades emergentes las vayan configurando en el proceso de diálogo, confrontación y negociación cultural.

Algunos de estos aspectos que comienzan a ser releídos son:

A. La afirmación de la unidad entre lo humano y la naturaleza

Quizá la mayor enseñanza de nuestros pueblos originarios al visibilizar su mundo y sus cosmovisiones es la relación con la naturaleza en un sistema

horizontal, en donde se controvierte la mirada de la tradición occidental de la separación entre ser humano y naturaleza. Para estas culturas las miradas constituyen una integralidad en donde no se puede producir esa separación. La idea de la pachamama nos replantea una tradición que ha usado la naturaleza como algo externo a los seres humanos y en la modernidad capitalista integrada a un proceso productivo, en función de convertir la naturaleza en mercancía.

En ese sentido, la relación que se forja en la interculturalidad con los grupos indígenas y afrodescendientes tiene un sentido descolonizador, en cuanto al relacionarnos con ellos aprendemos de una identidad y unos sentidos de lucha que están colocados en otros lugares, a los cuales nos abocábamos en nuestras comprensiones, incorporando contenidos y prácticas que llaman también a replantear en los grupos populares muchas de sus relaciones y a deconstruir miradas que en algunos escenarios comienzan a tomar forma en el reconocimiento de los derechos de la naturaleza.

Tal vez una de las rupturas mayores que vamos a tener que realizar va a ser la del antropocentrismo, eje de la cultura occidental, lo cual ha construido no solo esa relación utilitarista con la naturaleza, sino formas particulares de conocimiento, de actuación y de institucionalidad, y en alguna medida ha sido el soporte de la patriarcalidad, en cuanto coloca no en lo humano (hombres y mujeres) la construcción de la sociedad, sino que la separación ser humano-naturaleza se realiza convirtiendo al hombre en impulsor de esa gesta, reduciendo a la mujer al espacio doméstico y a una forma de entender el cuidado que construye unos procesos de relaciones sociales en donde el control del hombre, como representante de la especie humana, se repite sobre la naturaleza (antropocentrismo) y en las relaciones inmediatas con las mujeres (patriarcalidad).

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

La idea de lo universal como matriz social sobre la cual se construye la institucionalidad en Occidente ha significado la construcción de procesos sociales comunes a todos y la organización de los diferentes sistemas de la vida en ese horizonte. Allí están los procesos de socialización con su múltiple institucionalidad: Estado, familia, religión, escuela, medios masivos de comunicación, organizando el mundo desde esa mirada. No en vano al interior de ellos ese ejercicio homogeneizador se repite, por ejemplo, en la escuela, el currículo, los estándares, las competencias, y para ello la globalización

capitalista y neoliberal como la única manera de ser y estar en el mundo termina construyendo una matriz transnacionalizada (a nivel político, social, económico, comercial, financiero) bajo la cual se produce el nuevo control.

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

Ello va a exigir de los educadores populares una reflexión permanente en su quehacer, para reconocer el control que se construye desde esa racionalidad universalista que a nombre de su verdad intenta imponer procesos monoculturales, rompiendo la diversidad fundada en la identidad de los territorios, en experiencias, saberes, conocimientos, sabiduría, tecnologías. Visibilizar estos asuntos para el quehacer práctico de comunidades y movimientos y construir procesos para permitir su emergencia desde la esfera de lo glocal va a ser una tarea urgente de los educadores populares.

C. La visibilización de otros lugares de democracia

En el último tiempo la crisis de la democracia de las corporaciones transnacionales, manifiesta en el escenario en el cual el mundo del Norte tramitó la crisis financiera del 2008 (la de las hipotecas), mostró cómo todos los recursos de los fondos públicos de los estados iban a salvar a estos grupos especuladores, en lo que irónicamente alguna revista norteamericana tituló “el socialismo para los banqueros”, y esto se realizaba en un escenario en donde no se producían grandes reformas para redirigir la responsabilidad de estos sectores en la sociedad; paralelamente la cumbre de Copenhague sobre el calentamiento global planteaba la necesidad de una cuarta parte de los recursos que se utilizaron para salvar a los grupos financieros, la cual garantizaba en diez años un alivio sustantivo sobre esta problemática, pero no fue posible conseguir ese recurso.

Desde el Sur, desde nuestros grupos originarios y nuestras comunidades locales, se han ido ampliando procesos que van más allá de la democracia representativa, mostrando también un enriquecimiento de ésta en los procesos

comunitarios, en las mingas de asociación grupal, para construir en diferentes niveles (político, económico, social, cultural) el proyecto de participación de los individuos en el colectivo social, lo que en una mirada eurocentrada puede ser visto solo como la pervivencia de formas pre-capitalistas.

Estos procesos enraizados y visibilizados en las últimas luchas de sectores aborígenes dan forma, en el quehacer cotidiano, a un sistema de representación basado sobre otros criterios y que, desde la idea del Buen Vivir, construye en las comunidades los proyectos de vida, como una crítica radical a la idea de desarrollo, mostrando otros caminos para él, a la vez que da cuenta de un remozamiento (¿o transformación?) de la democracia.

Para los educadores populares se construye una exigencia por pensar esas otras formas de la democracia y la ciudadanía para hacerla más horizontal, y que son visibilizadas por nuestros grupos populares, más allá de quienes han terminado rescatando y trasladando a nuestros contextos la democracia radical.

D. Nuevas formas de institucionalidad y de movimientos

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

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

Esto significa también una redefinición de los principios de territorio, nación, identidad, y allí aparece en forma muy clara una redefinición de los derechos, en donde la misma visión crítica occidental del proyecto liberal no es suficiente para explicar de qué manera se produce este proyecto, ya que sus

bases jurídicas, filosóficas y de institucionalidad y juridicidad —que dan forma a esas nuevas manifestaciones políticas— pugnan por emerger en nuestro panorama, como es el caso del boliviano, con todas sus particularidades y dificultades, en donde se busca que el Estado plurinacional sea la expresión del Buen Vivir.

Una manifestación de estos aspectos para los educadores populares es la manera como comienzan a emerger otras formas de movimientos que recogen esos nuevos intereses y van más allá de la organización político-gremial de esa tradición. El mismo Freire había avizorado esa crisis: “La globalización no acaba con la política; al colocar la necesidad de hacer las luchas de forma diferente, se tiende a debilitar el lugar de las huelgas de la clase obrera; no significa por tanto el final de la lucha, sino de una forma de luchar, la huelga. Toca a los obreros reinventar la manera de sus luchas y no de acomodarse pasivamente ante el nuevo poder (Freire, 2000: 93)”.

E. El poder, más allá de lo político y lo económico

También nuestra tradición ha ido replanteando las formas de poder visibles en el materialismo histórico. En esa perspectiva no solo nos encontramos con una existencia de la lucha obrera en los lugares clásicos de la tradición jacobina (Estado-ingreso) y la crítica de esta. Desde la década de los años sesenta del siglo pasado autores como Aníbal Quijano (2007) releían estas luchas y mostraban las maneras como el poder circulaba en las formas y lógicas que tomaba el conocimiento en la sociedad; también hizo visible mucho antes que otras versiones europeas el poder existente en las formas de autoridad múltiples y variadas en las cuales se constituían las relaciones sociales cotidianas y ampliadas, asimismo, le dio forma al mostrar cómo el sexo y sus múltiples relaciones constituían escenarios de poder particulares e, igualmente elaboró acercamientos para dar cuenta de la manera como la naturaleza, sus usos y entendimientos, era un escenario de poder que mostraba sus caminos más allá de los clásicos entendimientos, lo cual convierte todas nuestras acciones en escenarios políticos de actuación.

Es ahí donde se hace necesario construir esos espacios de poder en lucha y resistencia, para que no sean colonizados por el poder dominante y a la vez sean espacios de construcción de poder popular y alternativo. Este reconocimiento significa la necesidad de explorar el control en sus múltiples manifestaciones, y allí la urgencia de cambiar la mirada que permita reconocer esas ópticas de él en estos espacios y construir las resistencias que no están en

ningún lugar, pero que están siendo recreadas como formas de emancipación en los procesos cotidianos de quienes buscan construir otros mundos.

Allí emerge para los educadores populares un campo de actuación en los diversos niveles —micro, meso y macro— como espacios de disputa de poder, control y saber, lo cual coloca al orden del día lo político-pedagógico, en cuanto éste no se hace como tal por un discurso crítico que lo acompañe, sino por la manera como en todo su ejercicio construye relaciones sociales con intereses específicos. En ese sentido, los dispositivos que se utilizan en cada actividad educativa y pedagógica marcan el horizonte político del educador, es decir, él transforma la sociedad desde el cotidiano de su actuación como educador, y ahí el reconocimiento de cómo el poder está en su actuar concreto y lo lleva a autocriticarse, en el sentido que lo político no es solo el horizonte emancipador de su discurso sino también la manera como anticipa la nueva sociedad en su cotidiano pedagógico, haciendo presente que no hay acción humana y educativa exenta de ser política.

Referencias

- ACOSTA, A. (2009). *La maldición de la abundancia*. Quito: Abya-Yala - Swissaid - Comité Ecuaménico de Proyectos.
- ALBÓ, X. (2000). *Preguntas a los historiadores desde los ritos andinos actuales*. [Trabajo presentado al encuentro 'Cristianismo y Poder en el Perú Colonial']. Cuzco: Fundación Kurak.
- CAS (Red FERIA); UMSA (CCE); CEBIAE (2012). *Proceso educación y pueblo 1900-2010*. La Paz, Bolivia.
- CARDENAL, F. (2009). *Sacerdote en la revolución*. Madrid: Trotta.
- CINEP (2010). *Divergencia: múltiples voces nombran lo político*. Bogotá: CINEP - Pontificia Universidad Javeriana - MAGIS.
- DYER-WITHEFORD, N. (1999). *Ciber-Marx: Cycles and Circuits of Struggle in High Technology Capitalism*. Urbana: University of Illinois.
- FALS-BORDA, O. (2007). *La Investigación-Acción en convergencias disciplinarias*. [Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA), borrador (3), agosto].
- FE Y ALEGRÍA (1981). *Fe y alegría en el pensamiento del padre José María Vélaz* [Caracas].
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- GADOTTI, M. & Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire, una bio-bibliografía*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- IBÁÑEZ, J. (2010). *Un acercamiento al buen vivir*. [Ponencia a la Asamblea Intermedia del CEAAL, San Salvador, 15-19 de noviembre].

- JARA, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: CEP Alforja - CEAAL - Intermon Oxfam.
- MARIÁTEGUI, J. C. (1994). *Mariátegui total*. Lima: Amauta.
- MARTÍN-BARBERO, J. '¿Razón técnica vs. razón pedagógica?' ZULETA, M.; CUBIDES, H. & ESCOBAR, M. R. (2007). *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central - IESCO - Siglo del Hombre Editores.
- MESZAROS, I. (2009). *El desafío y la carga del tiempo histórico: El socialismo del siglo XXI*. [Edición cedida por Vadell Hermanos/CLACSO, 2008]. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.
- MEJÍA, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. Lima: CEAAL.
- _____. (2013). 'La educación popular en y desde las NTC'. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo-CEAAL. [185-222].
- _____. (2014). *El movimiento pedagógico construye sus propias formas y sentidos en el siglo XXI* [inédito].
- PÉREZ, E. (1962). *Warisata, la escuela Ayllu*. Bolivia: Editorial Buriko.
- PUIGGRÓS, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- _____. (1987). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Editorial Nueva Imagen.
- QUIJANO, A. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social*. CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar - IESCO - Siglo del Hombre.
- _____. (2000). 'Colonialidad del poder y clasificación social'. *Journal of World-Systems Research* [6 (2) 342-386, Summer/Fall 2000]. Special Issue: *Festschrift for Immanuel Wallerstein-Part I*. Recuperado el 6 de julio de 2012 de <http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2-quijano.pdf>
- RABELATTO, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética: neoliberalismo, conflicto norteamericano, liberación*. Montevideo: Nordan.
- RODRÍGUEZ, S. (1954). *Escritos. III volúmenes*. [Compilación y estudio bibliográfico]. Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela.
- _____. (1979). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila.
- SASSEN, S. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra.
- TORRES, A. (2008). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- VILLA, H. (2015). *Sistematización. Encuentro en busca de sentidos. Sistematizando la sistematización de ha-seres de resistencia, con vos y con voz en la Corporación Educativa Combos 2005-2008* [inédito]. Universidad de Manizales - CINDE.
- VIRNO, P. (2013). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficante de sueños.