

# Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedaogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Mejía, Marco Raúl

Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la  
educación popular: Una construcción desde el sur

Pedagogía y Saberes, núm. 43, julio-diciembre, 2015, pp. 37-48

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064648005>

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

# Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur

Dialogue, Confrontation of Knowledges and Cultural Negotiation. Core Ideas of Popular Education Pedagogies: An Elaboration from the South

Diálogo, confrontação de saberes e negociação cultural. Eixos das pedagogias da educação popular: uma construção desde o sul

Marco Raúl Mejía\*

\* Magister en Educación de Cinde-Nova, candidato a doctor Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), Santiago de Chile. Miembro proyectos PlanetaPaz y Expedición Pedagógica Nacional. e-mail: marcoraulm@gmail.com

## Resumen

Los discursos pedagógicos sobre la educación popular se entrelazaron a partir del cuestionamiento al lancasterianismo, cuya formulación se encuentra en los planteamientos de Simón Rodríguez y se desarrolla en las búsquedas de los pueblos americanos por construir un pensamiento indoamericano. Un reflejo de este proceso se encuentra en la escuela Warisata, el cual adquiere una dimensión interesante a la luz de los escritos de Paulo Freire. El diálogo de saberes aparece como el concepto que hace posible la interculturalidad y la negociación cultural, dos elementos fundamentales para una acción educativa transformadora.

## Palabras clave

Educación popular, diálogo de saberes, negociación cultural, confrontación de saberes, interculturalidad, pedagogía

## Abstract

Pedagogical discourses on popular education were woven from the questioning to lancasterianism, which is present in Simón Rodríguez's approaches and develops in the quest of American peoples to building an Indoamerican thinking. An example of this process can be found in the Warisata School, which gets an interesting dimension in the light of Paulo Freire's writings. The concept of dialog of knowledges makes interculturalism and cultural negotiation possible, two fundamental elements for a transforming educational action.

## Key words

Popular education, dialogue of knowledge, cultural negotiation, confrontation of knowledge, interculturalism, pedagogy

## Resumo

Os discursos pedagógicos sobre a educação popular foram tecidos a partir do questionamento ao lancasterianismo, cuja formulação se encontra nas abordagens de Simón Rodríguez e desenvolve-se nas proezas que os povos da América por construir um pensamento Indoamericano. Um reflexo deste processo encontra-se na escola do Warisata, a qual adquire uma dimensão interessante à luz dos escritos de Paulo Freire. O diálogo de saberes aparece como o conceito que torna possível a interculturalidade e a negociação cultural, dois elementos fundamentais para uma ação educativa transformadora.

## Palavras chave

Educação popular, diálogo de saberes, negociação cultural, confronto de saberes, interculturalismo, pedagogia

Fecha de recepción: Agosto 28 de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre 30 de 2015

*"En pocas palabras, lo que hizo ahora no fue mezclarlo todo, sino, sobre todo (y por ese logro en opinión de muchos, escribir algo así como el equivalente latinoamericano del Quijote), encarar y combinar las dos características principales y contradictorias de este continente, poco conocido pero extraordinario y enriquecedor: por encima de la historia oscura de conquista y violencia, de tragedia y fracaso, presentó la otra cara de América Latina, el espíritu carnavalesco, la música y el arte de los pueblos que la conforman, esa capacidad de honrar la vida en sus negros rincones y de hallar deleite en cosas ordinarias, un placer que para muchos latinoamericanos no es un mero consuelo de la opresión y el fracaso, sino una premonición de ese mundo mejor que para ellos siempre está tan próximo y que no solo celebran con sus revoluciones, sino también celebrando las victorias cotidianas".*

Martín Gerald. Gabriel García Márquez. *Su vida.*

Esta cita del biógrafo inglés de Gabriel García Márquez nos adentra con claridad premonitoria en esas entrañas de una realidad que se resiste a ser unificada, como si participáramos de un solo origen y fuéramos a un solo destino común con la humanidad, homogéneo, sin diferencias. En ello, la literatura ha sido más rica en mostrarnos esa universalidad de nuestra pluriversidad que renuncia a colocarse en un marco cultural diferente al que tenemos desde nuestras raíces más profundas.

En esta perspectiva, la educación popular es parte de esa construcción común desde nuestras raíces, pero sin la madurez de la literatura o de otras expresiones, como la teología de la liberación (Boff, 2009), la comunicación popular o alternativa (Martín-Barbero, 1987), la filosofía de la liberación (Dussel, 1996), la descolonización (Quijano, 2000) y muchas otras que se han desarrollado en nuestros contextos por dar forma a lo propio y en donde cada vez emergen más contenidos específicos que amplían su desarrollo. En ese sentido, cada vez que nos acercamos a escribir sobre la educación desarrollada en estos lares, nos enfrentamos al reto de cómo seguir construyéndole un soporte cada vez más riguroso a nivel histórico, político, conceptual, metodológico, epistemológico, anclado en nuestra tradición y —como es el caso de este escrito— lo pedagógico, surgido y desarrollado desde nuestras particularidades, que nos diferencian para relacionarnos de otra manera y desde nuestras singularidades con lo eurocétrico.

Desde esta mirada podríamos decir que en la matriz básica de la educación popular surgen las resistencias a las formas que intentan reducir la educación a la escolaridad y esta a una única manera de concebirla, y que se nos ha tratado de imponer para construir culturalmente el proyecto europeo en América, a través de algunos de los padres de nuestra independencia y del poder colonial. Sobre esa disputa se construye el marco dominante, en el cual la educación y la escuela van a cumplir un papel central para asimilar mentes, cuerpos, deseos, estéticas, éticas, realizando un encubrimiento de nuestra historia, nuestros saberes, nuestras cosmogonías y epistemologías, que en muchos casos tuvieron que sobrevivir como resistencias<sup>1</sup> que evitaron el total desmantelamiento de las expresiones culturales y sus raíces más profundas.

Esto hace visible cómo la educación y la escuela son dos de los soportes principales para consumar la invisibilización de lo diferente y de las epistemias de lo pluriverso, y logran que en su aparente necesidad y unicidad se constituyan las formas que adquiere nuestro pasado durante el surgimiento de las nacientes repúblicas como la única alternativa, negando esas otras expresiones que pugnaban por emerger y que son invisibilizadas bajo la "bondadosa" idea de derecho para fundar las nuevas hegemonías culturales con las cuales se va a constituir una institucionalidad que unifica ontologías, espiritualidades, cosmovisiones y formas de vida.

En ese sentido, en este texto rastrearé en un primer momento los aspectos pedagógicos del debate que gestores de algunas de las propuestas de otras educaciones a manera de resistencias interpusieron como actores de caminos propios y, por lo tanto, considerados de los orígenes de la educación popular, por cuestionar e impugnar el modelo educativo europeo, para constituir uno con particularidades propias, desde nuestras singularidades. Esto dio forma también en esta esfera a otras pedagogías, metodologías e institucionalidades y convirtió el proceso educativo en un campo en disputa y en un ejercicio de autoafirmación capaz de dar cuenta de una manera propia de elaborar y vivir la vida y los conocimientos y saberes, lo cual permite expresar la intraculturalidad que da forma a la interculturalidad, que también disputa por fundamentar y darle forma en estos tiempos a ese Sur que impugna, frente a una globalización (en singular) que impone una multiculturalidad de museo.

1 Un buen ejemplo de ello es el buen vivir/vivir bien (Ibáñez y Aguirre, 2013).

Ello quiere decir que la propuesta pedagógica en y desde la educación popular se ha constituido desde las resistencias a las formas de control del poder en cada época, y al pregonarse como otro camino, con otras formas y contenidos, enfrenta la materialidad de la opresión y de la dominación, y le da vida a ese otro que niega, enfrenta e impugna la hegemonía en educación y pedagogía, tratando de visibilizarse como lo negado y que sobrevive en los procesos sociales y políticos que buscan darles identidad a las luchas pedagógico-políticas de estos tiempos.

En un segundo momento, trabajaré cómo la propuesta política de la educación popular se teje como un asunto pedagógico, por cuanto construye un entramado de diálogo y confrontación de saberes que, además de construir autonomía da fuerza a los procesos intra- e interculturales, que nos llevan a través de su propuesta pedagógica y metodológica a construir los comunes impugnadores que exigen ir más allá del diálogo y reconocer las diferencias que excluyen, segregan y oprimen para ser confrontados con miras a construir la acción transformadora y emancipadora, sentido profundo de la educación popular, trazando caminos de negociación cultural para darle forma y constituir lo común de los diferentes, y a la complementariedad de los proyectos de hoy que sueñan con otros mundos, haciendo de la pedagogía un asunto político para construir vida con sentido.

En un tercer momento mostraré que la realidad trabajada como escenario de actuación político-pedagógica que hace que la educación popular no sea una receta metodológica y esté en permanente construcción. Ella se organiza y desarrolla con especificidad metodológica (dispositivos) desde las particularidades de los actores y de los ámbitos de actuación transformadora de ellos. Ese va a ser el sentido profundo de su construcción colectiva y siempre en reconstitución; nunca una fórmula, sino un sistema de mediaciones que, a la vez que desaprende, nos inventamos y transformamos nosotros, la educación y el mundo.

## La pedagogía en la educación popular, un asunto con historia<sup>2</sup>

Hablar de búsqueda de una educación propia que rompa la mirada europea, que parece un pensamiento muy original en estos tiempos para algunas corrientes, fue una constante en la disputa de las nacientes repúblicas, con bloques que se acercaban más a una

u otra posición, entre las que resulta emblemática la de Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar. Rodríguez (1975) planteó: “Los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia, la América no debe imitar servilmente, sino ser original” (p. 110) para no repetir a Europa en estos territorios, y cuestionó el patrón sociocultural eurocéntrico<sup>3</sup>, que al negar lo propio generaliza una superioridad institucional que homogeneiza. Para ello, lo pedagógico como la práctica de esa concepción educativa va a ser ese instrumento privilegiado de homogeneización y subordinación intelectual, pensamiento en el cual también convergen en otros tiempos y lugares Artigas y Martí.

Es así como con muchos años se anticipó a la discusión pedagógica sobre la instrucción —la cual impregna toda su obra y se caracteriza por cuestionar y proponer alternativas—: ciento cincuenta años antes que la crítica a la tecnología educativa, y doscientos a todo el pensamiento computacional de algunas de las propuestas del STEM (acrónimo en inglés para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas)<sup>4</sup>, que se han expandido mundialmente por la acción de los organismos multilaterales. Su posición al respecto se puede ver en la siguiente cita:

... instruir no es educar, ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación aunque instruyendo se eduque, en prueba de que con acumular conocimientos extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social, véanse los muchos sabios malcriados que pueblan el país de las ciencias [...] (Obras Completas II, 1975, p. 104)

Además, criticó el sistema lancasteriano<sup>5</sup> como parte de esa apropiación/expropiación que se hace por parte de Europa en América a través de la pedagogía y el método, ya que en algún lugar lo compara con “una sopa de hospital”; cuestionando su método memorístico y su rígida disciplina y afirmaba:

... pierden los niños el tiempo / leyendo sin boca y sin sentido / pintando sin mano y sin dibujo / calculando sin extensión / y sin número / la ense-

<sup>3</sup> “La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América” (Rodríguez, 1975, p. 133).

<sup>4</sup> Derivado de las recomendaciones del informe *Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa* (1983) elaborado por la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación.

<sup>5</sup> Lancaster, J. (1778-1838). Educador inglés creador del sistema de enseñanza mutua entre los niños, que fue promovido por algunos de los nacientes sistemas de educación en América y que se impuso desde un sector de las élites en Caracas, Bogotá, Quito, Lima y México.

<sup>2</sup> Estos textos son síntesis de un trabajo más amplio que el autor realiza sobre pedagogías en la educación popular.

ñanza se reduce a fastidiarlos / diciéndole a cada instante y por años enteros / así, así-así, y siempre así / sin hacerles entender / por qué ni con qué fin [...] no ejercitan la facultad de pensar y / se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son [...] los dotes máspreciados del hombre [...] no hay interés, donde no se entrevea el fin de la acción [...] lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa, llamar, captar y fijar / la atención / son las tres partes del arte de enseñar. (Escritos II, 1975, p. 210)

Simón Rodríguez propone un proyecto educativo que nos haga americanos y no europeos y una pedagogía que "sea para la vida" y nos permita ser constructores de ese proyecto. Se anticipa muchos años a la discusión entre enseñanza y aprendizaje, mostrándonos un camino muy diferente al del instrucciónismo. Por ello afirma: "el título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es, el que enseña a aprender, no al que manda aprender o indica lo que se debe aprender".

Por ello, criticó nuestra educación gestada por las élites criollas en todos los territorios que recorrió desde Venezuela hasta Chile, que tomaba por el camino de repetir a Europa y los rumbos que se tomaban los proyectos nacionales de educación en las nuevas repúblicas, lo cual le llevó a afirmar:

...lo primero es organizar una educación que forme ciudadanos, que prepare para vivir en república, que enseñe a trabajar para vivir y ejercer sus derechos y a cumplir sus deberes; sin eso no habría república, sino farsas de pronunciamientos y proclamas, letra muerta de construcciones y miseria y atraso para todos.

Esa búsqueda de originalidad lo llevó a proponer sustituir el latín por el quechua. No en vano recorrió los países libertados por Bolívar proponiendo su proyecto educativo, que lo llevó también a Chile, donde discutió con Andrés Bello.

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

Así mismo, la cantera crítica de las universidades populares traen consigo en América Latina unas propuestas para enseñar de una manera diferente a como lo hacían los europeos, pero por problemas de extensión dejaremos este tema para otro escrito<sup>6</sup>.

6 Véase A. Puiggrós (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen. y A. Puiggrós (2005). *De Simón*

Otro caso representativo lo constituye la escuela *warisata*<sup>7</sup> con sus dos grandes creadores, Elizardo Pérez y Avelino Siñani<sup>8</sup>, que plantearon en la década de 1930 en Bolivia una propuesta basada en el trabajo productivo y una pedagogía de la vida organizada con base en lo colectivo. En consecuencia, desarrollaron un proyecto en coherencia con el *dónde* y el *a quién* van a formar. Con tal propósito, toman como marco fundacional el reconocimiento de la herencia cultural de los pueblos que van a formar para que vivan en el presente y en coherencia con la filosofía andina, negada por estereotipos que han inferiorizado lo propio, negando lenguas, cosmogonías y costumbres, lo que ha producido una injusticia y desigualdad cultural, y constituido un imaginario de asimetría cultural que homogeneiza, folcloriza lo propio.

Para Pérez y Siñani, el proyecto educativo es integral y la pedagogía debe realizarse en coherencia con la filosofía que da identidad a los territorios que habita la escuela (Pérez, 1985), cuestionando cómo la educación de la república a la vez que niega lo propio constituye la superioridad de lo otro que excluye. Por esta razón, proponen una reorganización de la arquitectura, el espacio educativo, los contenidos, la metodología y todas las actividades que se realizan en el proyecto de *warisata* porque en ellas se debe dar forma al desarrollo de identidades y culturas, por cuanto es a través de ellas como la educación da forma a las naciones.

En ese sentido, visibilizan y organizan educativamente un saber y conocimiento no sobre esas culturas sino desde ellas, como un ejercicio de autoconocimiento, forjando identidades desde las particularidades, lo que lleva a Pérez a decir: "por eso el indio al realizar esta obra no ha hecho sino obedecer sus hábitos ancestrales de trabajo cooperativo" (Perez, 1934, s/f).

En esa medida, la arquitectura es neotiahuanacota para diferenciarla de la hispánica. La filosofía que orienta la escuela es la visión del *ayllu* (comunidad-casa-familia externa) y su desarrollo una pedagogía de la vida que les dé forma a los cinco valores sobre los cuales se han constituido las instituciones ancestrales:

Rodríguez a Paulo Freire: *educación para la integración latinoamericana*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.

7 *Wari* = fuerza interior, *sata* = sembrar o sembrado de la sabiduría.

8 Recordemos que Siñani era un indígena rebelde que fue castigado y apresado por tratar de enseñar a los indígenas, lo cual estaba prohibido durante todo el siglo XIX y comienzos del XX en Bolivia.

1. La organización comunal basada en el autogobierno
2. La producción de la vida espiritual y material
3. Las identidades propias
4. La solidaridad, y
5. La reciprocidad

Con este planteamiento, daba forma desde la educación a la disputa entre hacienda y comunidad, tan propia de las formas de colonialidad de nuestra América y que en la propuesta de *warisata* se centra en lo pedagógico y en lo metodológico. La organización del trabajo se hace desde el taller, como forma educativa del ser comunitario y constructor de procesos de intercambio y redistribución, a través del trabajo, que es lo que da identidad al *ayllu*. En ese sentido, sus principios son:

1. *Ayni* (complementariedad)
2. *Minka* (labor comunitaria)
3. *Ulaka* (consejo de ancianos)
4. *Machamaki* (un solo esfuerzo)

En esta perspectiva, el calendario escolar estaba organizado de acuerdo con los tiempos de los procesos productivos y creativos y se interrelacionaban para que no existieran horarios. De igual manera, se integraban áreas de desarrollo de la naturaleza y del miembro del *ayllu* en él; esto incluía la plástica, la música y la educación física. La organización interna de la escuela estaba dirigida por el parlamento amauta, como forma de autogobierno que mostraba cómo se debe gobernar la nación. También era bilingüe y dio origen a lo que luego uno de sus principales impulsores, Carlos Salazar (1983), denominaría el arte neo-indio<sup>9</sup>.

Recordemos que esta escuela se acabó con la destitución de sus maestros y la persecución de quienes habían sido formados allí, descalificación que se hizo a nombre de la lucha anticomunista de los militares bolivianos. Como bien dice uno de sus estudiosos: “desde la integralidad de los aprendizajes, *warisata* fue aula, taller, chacra, y *ulaka* al mismo tiempo” (Reyes, 2012).

En esta tradición de la educación popular integral y la propuesta de desarrollar pedagogías y metodologías en consonancia con ella, se inscriben el padre José María Vélaz, sacerdote jesuita, fundador del movimiento Fe y Alegría, de origen católico, quien afirmaba: “[El] objetivo primordial de Fe y Alegría [es] contribuir a lograr la transformación social por medio de la Educación Popular Integral; impulsar la justicia social y la justicia estructural por la auto-transformación del pueblo cada vez más educado” (Vélaz, 1977 s/f., citado por Carrasco, 2008, p. 400); y el profesor Paulo Freire, participante del movimiento Nueva Cultura en Brasil, que agrupó múltiples expresiones sociales y culturales del nordeste brasileño, con incidencia en su país, América Latina y el mundo.

La orientación de la educación y pedagogía de Freire está marcada por la dedicatoria de su texto *La pedagogía del oprimido*: “A los desarapados del mundo y a quienes descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan” (2005, p. 10). En esta obra, la educación se entiende como una praxis liberadora, tanto para el opresor como para el oprimido, y rescata a Franz Fanon, para hablar de la “zona del no ser”. De allí deriva en cómo el oprimido introyectó al opresor, lo cual marca como concepción política su propuesta pedagógico-metodológica, en donde quienes participan aprenden a escribir su vida.

Desde esta perspectiva, su propuesta metodológica se desarrolla a partir de la lectura de la realidad, en la cual emerge otro entendimiento del mundo, el del dominado, que reconstruye subjetividades y reconoce su lugar en el contexto y en la historia, ahora como actor de liberación. Es ahí que la pedagogía se adjetiva con la palabra “liberación”, ya que está orientada a construir esas nuevas relaciones y le exige implicarse para transformar las circunstancias que han creado esa condición de opresión tanto a opresores como a oprimidos, lo cual hace que cualquier proceso de cambio sea profundamente pedagógico para los dos.

En este sentido, la pedagogía freireana tiene como fundamento el diálogo de saberes, un diálogo crítico y liberador por cuanto lo es para una acción de quien participa en los procesos educativos y que además de hacer una lectura crítica de la realidad debe contener acciones que la transformen. El camino que inicia el oprimido (o el opresor) para romper la cultura del silencio diciendo su palabra es un camino político, de un aprendizaje desde su lectura del mundo, donde encuentra las claves para su transformación, pasando de una conciencia ingenua en la que no se separa lo político de lo pedagógico a una transitiva y crítica, que hace a la pedagogía sustancialmente política como

<sup>9</sup> Véase también E. Pérez (1992). Otro reconocido artista, Mario Alejandro Illanes, fue confinado al trópico y su obra destruida por la dictadura de Toro. Entre sus obras figuraba *La tragedia del pongo*, con relación al cierre de la escuela de *warisata*, donde había varios murales de su autoría.

parte de un ejercicio de un mundo sin oprimidos ni opresores, ya que el ejercicio educativo permite la liberación de todos, por lo cual se desarrolla como una pedagogía de la libertad, "liberadora" del oprimido y del opresor.

La pedagogía de la liberación como pedagogía de praxis está fundada en el diálogo de saberes, en el cual los participantes en los procesos de educación popular, leyendo su vida y escribiéndola en su significado de claves y sentidos se reconocen como seres humanos con un saber diferente al de otros y que desde su saber pueden nombrar el mundo, en su diferencia, y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente; una toma de conciencia para ser sujeto con otros oprimidos y formar parte de la humanización del mundo, en donde no es posible tener representaciones de la opresión que no estén enmarcadas en los supuestos básicos de la cultura y la sociedad en la que el oprimido está inmerso.

Se podría afirmar que ese ejercicio en el lenguaje no es solo representación, es aprendizaje con implicaciones en la vida para cambiarla. No es solo el repetir o dar cuenta de lo enseñado; se debe ir a la vida para modificar lo que se hace como continuidad de lo constituido en su ejercicio de aprendizaje, como lo señala María Fiori en la introducción a la *Pedagogía del oprimido*, de una mujer mirando una foto en el círculo de cultura: "Me gusta discutir sobre esto porque vivo así, mientras vivo no veo, ahora sí observo cómo vivo" (Freire: 2005, p. 17). Una toma de conciencia que le permitirá experimentar la opresión y su realidad, y su superación por una praxis transformadora.

La segunda propuesta metodológica de Freire se dio cuando lo nombraron secretario municipal de Educación en São Paulo en 1989, en la alcaldía de Luiza Erundina, en donde además del proyecto de alfabetización (MOVA-SP), creó el "Proyecto de interdisciplinariedad" para la educación formal. Este estaba fundado en una escuela localizada territorialmente (descentraliza y desconcentra), con autonomía para la reconstrucción del plan de estudios a partir de la dinámica de la vida de las comunidades, con base en el saber y las tradiciones populares y la construcción colectiva del conocimiento (Gadotti y Freire, 2002).

Por ello, cuando se disponen las herramientas (dispositivos, instrumentos, didácticas, dinámicas participativas, entre otros) con las cuales se hace la práctica pedagógica, estas implican un ejercicio de ruptura con las existentes en otras propuestas metodológicas y su reelaboración. Un ejemplo es la investigación del universo vocabular, la organización en círculos de cultura como forma física del espacio de encuentro que significa esa manera de

reconocer la importancia de cada participante, con la problematización por la cual codifican la realidad en símbolos, la no jerarquización del encuentro en el cual se realiza la codificación y decodificación que va a permitir ir más allá del sentido vocabular para reconocerse en su contexto, historia, desde un diálogo crítico y liberador.

Como lo afirma el propio Freire sobre las lecturas del contexto:

También por eso es que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz, transferencia mecánica de la que resultará memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde también una enseñanza crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto. (1998, p. 52)

Ello implica la acción transformadora en un ejercicio en el cual la pregunta se convierte en un dispositivo central para permitir esa lectura cuestionadora del mundo. Esto hace posible enunciar de quiénes se diferencia; por ello acuña el término *educación bancaria* para dar cuenta de los procesos educativos que a través del control organizan, no solo desde los contenidos sino también desde sus metodologías, los procesos educativos realizados por la hegemonía y la opresión, a los cuales toda la propuesta de la pedagogía del oprimido se presenta como una respuesta y alternativa. Esto pone en evidencia que la pedagogía y la metodología son profundamente políticas, y se puede tener un discurso político de izquierda y procesos pedagógicos y metodológicos de derecha.

Encontraremos desarrollos posteriores en otros textos de Freire que sobrepasan las pretensiones de este escrito. De igual manera, podríamos mostrar cómo a partir de los años setenta la educación popular fue llegando a distintos territorios, actores y sujetos, y allí fue tejiendo propuestas pedagógicas específicas a manera de geopedagogías, cuyos fundamentos, al tener como punto de partida la lectura crítica de la realidad, van encontrando los caminos de esas múltiples pedagogías que se entrelazan y se van haciendo específicas según las particularidades, que permiten la relectura y la reinvenCIÓN de sus procesos y metodologías<sup>10</sup>.

Allí emerge para los educadores populares un campo de actuación en los diversos niveles —micro, meso y macro— como espacios de disputa de poder,

10 Para ver esos múltiples desarrollos remito a mi texto *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Bogotá: Magisterio. 2013.

control y saber, que pone en el orden del día lo político-pedagógico, por cuanto no se da 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 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 a través de los dispositivos que usa, poniendo de presente que ninguna acción humana y educativa está exenta de ser política (Villa, 2015).

Desde esta mirada, la pedagogía en la educación popular se sigue constituyendo a partir de esos troncos básicos y desde las especificidades de sus ámbitos y contextos, lo cual a su vez permite producir nuevos contenidos emancipatorios. Esto es muy visible por ejemplo en su relación con los movimientos sociales, en donde es moldeada por la especificidad de los grupos, por ejemplo, de derechos humanos, de mujeres, de afros, de salud, de comunicación, de per-

sonas LGBTI, de indígenas, de personas desplazadas y muchos otros, y abre un amplio campo que muestra cómo sigue en reconstitución esa pedagogía.

Esta se hace específica según actores y ámbitos de realización. Debe ser resuelta desde esas particularidades en las cuales las opresiones toman forma de etnia, género, sexualidad, lingüística, epistémica, conceptual, dan forma a las nuevas desigualdades y como el encuentro con su acumulado le permite descubrir esa diversidad de caminos que ha construido un tronco común con múltiples derivaciones que debe seguir siendo profundizado y elaborado.

Las búsquedas inauguradas desde los movimientos sociales y sus particularidades de inequidad, opresión y dominación fueron construyendo en la educación popular la necesidad de cuestionar la educación que se brindaba para el mercado soportado sobre los estándares y las competencias de un *homo faber* constituido solo para la producción económica, y de volver a encontrar los ejes de la integralidad de lo humano para estos tiempos. Por esta razón se inicia un camino de elaboración propia sobre las capacidades, entendidas como la potencia de lo humano y su ampliación en el marco del buen vivir. Esto se sintetiza en la tabla 1:

Tabla 1

Capacidades	Descripción
Cognitiva (capacidad de conocer)	Lo cognitivo: se refiere a las capacidades mentales y del pensamiento que forman las múltiples posibilidades de tener un conocimiento en donde se despliegue la condición humana.
Afectiva (capacidad emocional)	Lo afectivo: se refiere a lo emocional y la capacidad de construir vínculos con los demás y conmigo misma(o), constituyendo una esfera de emociones diversa que traza caminos de cercanía y lejanía con los otros.
Valorativa (capacidad ética y de adscribir valores)	Lo valorativo: está referido a los principios y valores que adscribo, integrados con las otras capacidades, que me permiten tomar decisiones para actuar en el día a día, diferenciando lo que está bien de lo que no lo está para la vida del planeta.
Volitiva (capacidad de acción-elección)	Lo volitivo: se refiere a la capacidad de emprender acciones y proponer caminos, en coherencia con las opciones que se tomen, siendo el fundamento de la realización de las decisiones, de la acción.
Imaginativa (capacidad de creatividad)	Lo imaginativo: se refiere a la capacidad de proyectar y proponer, crear otras realidades diferentes a las inmediatas, y de reconocer y optar en esas alternativas diferentes que se me proponen.
Deseo (capacidad lúdica y de disfrute)	El deseo: es la capacidad de reconocer lo que me gusta y me produce agrado, placer y sentido en el actuar cotidiano y me permite reconocer lo que me hace feliz.
Trascendente (capacidad de dar sentido de futuro a la vida)	La trascendencia: referida al poder reconocer el sentido más amplio de mi vida en coherencia con las opciones que orientan mi quehacer.

Fuente: Tomado de: *Las capacidades, fundamento de la construcción de lo humano. A propósito del Proyecto de Talentos e Innovación Ondas*. Borrador de trabajo. Bogotá. Inédito.

Ese acumulado hoy ha consolidado una reflexión que permite hablar de una propuesta educativa para toda la sociedad con fundamentos conceptuales, políticos, pedagógicos, metodológicos, epistemológicos y basada en diez principios:

Tabla 2

- Decálogo [de la educación popular]:
- 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.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, dominación y exclusión de la sociedad.
- Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la pervivencia de la madre tierra.
- 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
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad de los diferentes grupos humanos.
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas
- 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.
- Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben.

Fuente: tomado de Mejía, M. R. (2015).

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 apuesta 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 y movimientos. En esta perspectiva ha constituido —o está en vía de constituir— 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 son 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 o la escuela, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas. Allí se dan dinámicas de interacción específica, y se logra 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 disputarlos 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 aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.
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 las cuales 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 de época 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 este 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.

## Decantación del acumulado pedagógico

El proceso de construcción de la educación popular está marcado por una tradición que intenta dar lugar a lo otro negado y convertir sus intereses y necesidades en una apuesta para toda la sociedad. Les propone a todas las educaciones y a todos los educadores que intentan, desde su práctica, construir sociedades más justas, que reconozcan la diversidad fundada en la diferencia y que, a través de procesos educativos, enfrenten la desigualdad y busquen transformar el mundo donde actúan, en un ejercicio de justicia educativa que esté presente en todas sus prácticas para hacer la historia desde ese otro punto de vista: el de lo otro negado.

Esa diferencia que hace visible la diversidad, en la esfera de lo pedagógico tomó en un primer momento el camino de enfrentar la propuesta del lancasterianismo que había sido asumida por las élites criollas para las escuelas de las repúblicas nacientes desde la crítica de Simón Rodríguez. Luego tomó la forma de educación propia a partir de cosmogonías negadas y visibilizadas en el proyecto pedagógico de *warisata*, y que en la tradición freireana de la educación popular se constituye desde el diálogo de saberes, en el cual el educando enuncia su mundo y sale del silencio. Allí hace visible la existencia de saberes que tienen fundamentos culturales, epistémicos y conceptuales basados en la diferencia, pero que en las particularidades del conocimiento, la epistemología y la cultura de la modernidad eurocéntricos hace que al hablar de saberes y el diálogo respectivo estemos frente a una diversidad en desigualdad y subalternidad, un intercambio político entre poderes epistémicos diferentes.

En ese sentido, si bien el diálogo de saberes al realizarse en condiciones de subalternidad, en donde lo local y las culturas no desarrolladas en la lógica del conocimiento occidental y de la modernidad son subsumidas, controladas y en ocasiones descalificadas, hace también que este opere en dinámicas y procesos en los que se da lugar a la interculturalidad con lo diferente, y se da forma a la confrontación de saberes, muy visible cuando en ese diálogo emergen visiones antagónicas. Es el caso del paradigma antropocéntrico del desarrollo capitalista y el biocéntrico del buen vivir de las cosmogonías originarias.

Reconocer la confrontación permite a su vez construir las posibles dinámicas de complementariedad en un mundo con pluralismo epistémico, en el sentido que enuncia Gramsci (1972) cuando muestra que las relaciones de saber obedecen a relaciones de confrontación, hegemonía y subalternidad. De igual manera, en cuanto la educación popular propone la transformación de las realidades que producen opresión, desigualdad, dominación, implica una reflexión para la acción emancipadora, de sí, de la vida y de la sociedad a través de sus diferentes ámbitos de actuación. En ese sentido, el diálogo y la confrontación de saberes requieren de una negociación cultural que constituye las bases comunes para la acción.

Se podría afirmar que el ejercicio pedagógico de la educación popular en el diálogo, la confrontación y la negociación va logrando en su práctica el reconocimiento de cómo constituimos las comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación, y por quiénes va a estar constituida; estableciendo con claridad las acciones para ello, haciendo conciencia de que vivimos en un mundo donde somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales.

En ese sentido, la pedagogía de la educación popular se constituye en un ejercicio no lineal de diálogo de saberes que da forma a la intraculturalidad, confrontación de saberes que gestan las dinámicas de interculturalidad, y negociación cultural que gesta los procesos de transformación basados en acuerdos y elementos comunes, para forjar la transculturalidad, como se ve en la figura 1.

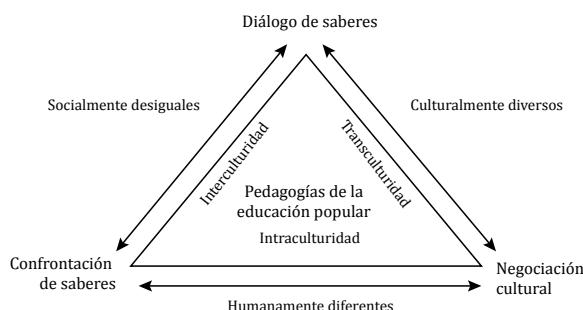


Figura 1.

Fuente: Elaboración propia

Entendido así, estamos en un proceso que no es lineal, sino que las tres dinámicas de saber y conocimiento se dan simultáneamente y se deben utilizar dispositivos pedagógicos (didácticas, herramientas, instrumentos, dinámicas de grupo, etc.) en coherencia con las dinámicas de saber y poder que las constituyen y se busca construir, para hacer del ejercicio educativo un acto de empoderamiento. En esta perspectiva, la comprensión de las tres dinámicas pedagógicas se puede fundamentar así:

### Diálogo de saberes

En su visión primigenia, se refiere al diálogo de los participantes en un círculo de cultura para romper el silencio y hacer que emergan las voces que darán el paso de una conciencia ingenua a una transitiva y crítica y, a través de ello, construyan su realidad desde el lenguaje en una actividad en la cual quien acompaña estos procesos replantea la educación bancaria y la autoridad cognitiva que soporta para convertirse en un mediador cultural que sabe que va al acto educativo como un aprendiz, que sabe escuchar, sabe desaprender y se reconoce en la diferencia de cosmogonías haciendo real que todo el que enseña aprende y el que aprende enseña (Dimensión educativa, 2000).

Para hacer real este proceso, reconoce que la diversidad y lo diferente deben expresarse como mundos llenos de significados y que en su emergencia permiten reconocer las desigualdades y opresiones que se constituyen en sus particulares formas de vivir su vida en sus territorios y localizaciones. Por ello, el diálogo de saberes es la posibilidad de enunciar el mundo propio, reconociéndolo, valorándolo en su carácter contradictorio, haciendo realidad una intraculturalidad en donde aclaro y enuncio mi mundo desde el pre-supuesto de una equivalencia entre

cosmogonías con su expresión de múltiples saberes y las cosmogonías como expresión de conocimientos y saberes disciplinarios y disciplinados (Kusch, 1977).

Un interesante desarrollo del sentido del diálogo se encuentra en los trabajos del educador popular chileno Rolando Pinto (2014), quien muestra un diálogo de saberes que se constituye bajo el presupuesto pedagógico de una equivalencia entre saberes y conocimientos, donde los modos de la vida regida por ellos han construido comunidades de sujetos que comparten esa comprensión del mundo, el cual al ser explicitado hace visible profundas diferencias epistémicas. Estas exigen un especial cuidado en el diálogo.

El principio de la equivalencia de culturas y cosmovisiones exige unos desaprendizajes de las maneras tradicionales, de las expresiones de esos saberes y conocimientos ya que sus formas dominantes llevan cientos de años constituyéndose, a través de los procesos escolarizados. En ese sentido han hecho fuerte una lógica de ellas que los hace refractarios al reconocimiento de los saberes si no es en una lógica de minoría o como una forma inferior del suyo, o bien como un posicionamiento no epistémico en su modernidad. Esas diferencias de poder dejan ver que el diálogo de saberes no es un ejercicio didáctico sino un dispositivo que pone en tensión de la manera en que los supuestos de las cosmovisiones siempre están implícitos, y con contadas excepciones se cuestionan.

Por ello hablar de confrontación de saberes es dar cuenta de ese ejercicio de poder en el orden de expresión de la realidad, desde múltiples realidades cognitivas y de las múltiples maneras en las cuales los discursos hegemónicos explicitan esas epistemes únicas.

### Confrontación de saberes

La premisa inicial de este proceso se da en la interlocución entre los diferentes participantes en una actividad educativa desde la perspectiva pedagógica y metodológica de la educación popular. Ello está presente en los dispositivos que muestran cómo las diversas concepciones sobre los asuntos trabajados y la manera como ellos y los discursos que la fundamentan han sido constituidos por procesos de etnia, género, edad, clase social, que dan forma a una interculturalidad desde múltiples concepciones; que bajo el principio de complementariedad van construyendo la riqueza de la diversidad y la singularidad para construir esos caminos variados para otros mundos posibles.

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad, dinamizada por la confrontación de saberes, cuando lo otro es negado en nombre de lo universal, los saberes en nombre de la ciencia, lo comunitario en nombre del individuo y lo personal, lo multicultural, en nombre de lo monocultural, los sentidos en nombre de la razón y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, y construir exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad. Esto da lugar a lo que algunos han denominado “epistemicidios” (Santos, 2009).

Esa confrontación de saberes y conocimientos nos habla precisamente de la manera como enfrentamos y buscamos superar las exclusiones epistemológicas, y hacer real que la interculturalidad es una construcción contextual, histórica, política, social y de poderes en disputa, y por lo tanto, también construida sobre desigualdades que, al negar, no dan lugar a la interlocución con la diversidad. Se construye así una manera monológica de las culturas en los aspectos del saber y del conocimiento. Por ello, metodológicamente se trata de un ejercicio de poner con fuerza propia desde sus narrativas y epistemes aquellos asuntos negados y desafirmados, que el diálogo de saberes ha logrado llevar a un escenario de intraculturalidad.

Cuando se retoma en el ejercicio de confrontación de saberes, se hacen visibles las reales condiciones de interlocución y de igualdad epistémica. Esto permite confrontar lo que niega y hacer visible su propio rigor, así como trazar puentes para optimizar y fundamentar las múltiples diversidades. Allí el diálogo de saberes se hace político, por cuanto encuentra los sistemas de poder que descalifican y excluyen saberes y conocimientos, y da lugar en la confrontación a esa posibilidad de dotar de un estatuto propio desde las sabidurías, prácticas, cosmogonías. Así da lugar a una contrastación que no solo busca construir la complementariedad, sino hacer visible ese intercambio desigual entre culturas, lo cual va a permitir la emergencia de esos saberes y conocimientos propios de lo subalterno.

Este ejercicio metodológico a la vez que empodera a las diversas formas dominadas, les exige encontrar la diferencia y construir con rigor lo propio para visibilizar los antagonismos en los cuales se diverge en la construcción de otros mundos posibles, en su entendimiento de la naturaleza, la sociedad, la cultura y, desde luego, la acción transformadora de ellas propuesta por la educación popular.

## Negociación cultural

La educación popular no solo busca saberes y conocimientos propios en tiempos paradójicos. Los trabaja en un proceso de complementariedad con las concepciones, cosmovisiones y cosmogonías de quienes buscan construir otros mundos sin explotación ni opresión y que, reconociendo la pluriculturalidad, transforman los mundos en los que actúan (micro, meso y macro); de quienes se reconocen en alguno de sus ámbitos (individuación, socialización, articulación a lo público, vinculación a organizaciones y movimientos, articulación a procesos gubernamentales o masivos), y allí hace negociaciones culturales para encontrar lo común, tarea que va a ser posible al coincidir con los grupos y las personas con quienes emprenderá la acción transformadora en sus diferentes campos de acción.

En ese sentido, la negociación es el ejercicio a través del cual se decantan las comunidades epistémicas y de saber y conocimiento por medio de las cuales se reconocen como comunidades de aprendizaje permanentes, para darle forma y vida a una masa crítica de variadas tradiciones con las cuales en el ejercicio de diálogo-confrontación-negociación constituimos las comunidades de acción y transformación que harán real la equivalencia de culturas, cosmovisiones y cosmogonías para desde esa práctica concreta construir concepciones más integrales de la vida, sin dicotomías, buscando darle lugar a un mundo donde según las miradas del buen vivir/vivir bien: “todo es vida, uno es todo y todo es uno” (Ibáñez y Aguirre, 2013).

Por este camino, la negociación cultural nos permitirá construir las representaciones y construcciones desde prácticas compartidas en las más variadas tradiciones. Esas que hoy se manifiestan en una articulación que hace posible un pluralismo epistemológico crítico que nos habla de la manera como en estos tiempos construimos sentidos, significados desde la complementariedad, enfrentando cualquier matriz epistémicamente homogeneizadora, abriendonos a un mundo biodiverso donde se elabora y reelabora un campo más amplio que la propuesta antropocéntrica.

Esta construcción de otro escenario biocultural, en el cual los saberes y conocimientos están vivos y se recrean dando forma a una reelaboración de creencias, conocimientos, costumbres, saberes, desde otros diferentes, que al dialogar, confrontar, negociar, se convierten en constructores de mundos en una inclusión en todos los sentidos, de todas las subjeti-

vidades, de todos los conocimientos y saberes que le apuestan a seguir construyendo y transformando el mundo desde la diferencia.

En ese sentido, Peter Maclaren identifica en Paulo Freire esas búsquedas y esa propuesta cuando afirma:

El agente freireano trabaja silenciosa pero firmemente en los márgenes de la cultura y en los intersticios de los sectores públicos en colapso, alejado de las arenas cargadas de poder de los espectáculos públicos de acusación y de culpa, atendiendo a lo que está mal con nuestras escuelas, los educadores freireanos no conciben su trabajo como un antídoto para las enfermedades socioculturales actuales y para el declinante nivel de ambición con respecto al compromiso con la democracia de la sociedad contemporánea. En vez de eso sus esfuerzos se dirigen a la creación de ciclos contrahegemónicos de lucha política, de marcos de trabajo epistemológicos radicalmente alternativos y de interpretaciones contrapuestas y prácticas culturales, así como a dominios de abogacía en pro de los grupos sin derechos. (2008, p. 31)

## Referencias bibliográficas

- Boff, L. (2009). *Evangelio del Cristo cósmico*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, S. (1819). Discurso del Congreso de Angostura. Disponible en <https://es.wikisource.org/wikidiscursosdesimonbolivaranteelcongresodeangostura>
- Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación. (1983). *Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa*. Washington: Autor.
- Dimensión Educativa. (2000). El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas. *Revista Aportes*, 53.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Fiori, M. (2005). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. [Introducción a *La pedagogía del oprimido*]. México: Siglo xxi Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 55 ed. México: Siglo xxi Editores.
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo xxi Editores.
- Gadotti, M.; Torres, C. y Freire, P. (2002). *Una bio-bibliografía*. México: Siglo del Hombre.
- Gramsci, A. (1972). *La filosofía de la praxis*. México: Nueva Imagen.
- Ibáñez, A. y Aguirre, N. (2013). *Buen vivir/Vivir bien. Una utopía desde el Sur*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Kusch, R. (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.
- Martin, G. (2009). *Gabriel García Márquez. Su vida*. Bogotá: Debate.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Mejía, M. R. (2013). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Bogotá: Magisterio.
- Mejía, M. R. (En imprenta). *La educación popular del siglo xxi. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo*. Colección Primeros Pasos. Desde Abajo.
- Pérez, E. (1934). *Mensaje de la escuela de warisata en el día de las américa*s. La Paz.
- Pérez, E. (1985). *La escuela Ayllu de Warisata*. La Paz. Papeles.
- Pérez, E. (1992). *Precursor de la liberación del indio*. La Paz.
- Pinto, R. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Lima: Derrama Magisterial.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Reyes, J. (2012). (ed.) *Proceso Educación y pueblo (1900-2010). Bolivia, algunos referentes experienciales y documentales*. La Paz: CAS – Red Feria – UMSA – CEE – Cebiae.
- Rodríguez, S. (1975) *Luces y virtudes sociales*. En: *Obras completas*. Universidad Simón Rodríguez, T. II, Caracas.
- Salazar, C. (1983). *Warisata mía*. La Paz.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo xxi Editores - Clacso.
- Carrasco, L. (Comp.) (2008). Pensamiento de Fe y Alegría. Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2007. Federación internacional de Fe y Alegría.
- Villa, H. (2015). *Sistematizar para saber, devenir y resistir. Sistematizando la sistematización de ha-seres de resistencia con vos y con voz en la Corporación Combos*. Tesis de grado para obtener el título de Magister en Educación y Desarrollo. Cinde.