



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

**ACERCAMIENTO AL SABER PEDAGÓGICO POPULAR
EDUCACIÓN POPULAR, SABER PEDAGÓGICO Y EDUCACIÓN POPULAR
FEMINISTA**

JESSICA PAOLA RIVERA ROA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, D.C.

2020

**ACERCAMIENTO AL SABER PEDAGÓGICO POPULAR
EDUCACIÓN POPULAR, SABER PEDAGÓGICO Y EDUCACIÓN POPULAR
FEMINISTA**

JESSICA PAOLA RIVERA ROA

Trabajo para optar al título de Especialista en Pedagogía

TUTOR: ÓSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, D.C.

2020

Resumen

La pedagogía ha sido comprendida desde variadas perspectivas de las ciencias, que han conceptualizado acerca de sus bases teóricas y prácticas. Este proceso ha generado lo que el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica denomina: *enrarecimiento de la pedagogía*, una suerte de pérdida de su especificidad como disciplina, que procura ser recuperada a través del estudio del saber pedagógico.

Desde Latinoamérica se ha consolidado la propuesta educativa de la educación popular como alternativa cuestionadora de los modelos que sostienen la permanencia del patriarcado, el racismo y el capitalismo. En esta perspectiva puede rastrearse la constitución de un saber sobre la enseñanza, que se encuentra en la experiencia de maestras-educadoras populares y sectores en resistencia y que se organiza en propuestas de sistematización y análisis teórico. El archivo que se conforma a finales del siglo XX y lo que va del siglo XXI, permite encontrar un momento inflexión en la educación popular, la refundamentación de las bases pedagógicas y políticas que la identifican. En este proceso, emergen con fuerza las demandas y aportes de las teorías de la educación popular feminista y decolonial, que suman al mapa pedagógico-político en el que puede hallarse una rama del saber pedagógico.

Palabras clave: Saber pedagógico, pedagogía, educación popular, educación popular feminista y decolonial.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	4
EDUCACIÓN POPULAR: PROPUESTA EDUCATIVA LATINOAMERICANA	8
REFUNDAMENTACIÓN: VENTANA ABIERTA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN POPULAR.....	16
SABER PEDAGÓGICO: POSIBILIDAD DE PENSAMIENTO.....	27
SABER PEDAGÓGICO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA POPULAR: SUBJETIVIDADES POLÍTICAS MARGINALES	32
REFERENCIAS	42
ANEXOS.....	46

Introducción

Estamos hoy ante una sociedad que enfrenta cambios y giros en su organización a un ritmo acelerado; cambios que parecieran nunca antes vistos y que sobrepasan toda capacidad de adaptación y resiliencia. El capitalismo ha adoptado una última forma como sistema globalizado, reconfigurando en su desarrollo a los Estados, la economía, la cultura, las ciencias, la política, de forma tal que sigue manteniendo su reproducción sobre la base del despojo, la acumulación, la dominación y la desigualdad.

Estas transformaciones han sido agrupadas por algunos autores en al menos 7 aspectos. Marco Raúl Mejía propone los siguientes: conocimiento, tecnología, nuevos lenguajes, información, comunicación, innovación e investigación (2015). Las alteraciones producidas alrededor de estos elementos, impactan la forma en que se entienden y desarrollan los procesos de producción, las relaciones sociales, la orientación de la ciencia y el conocimiento, la economía y la política a través de la acción de los Estados.

La pedagogía y su práctica son procesos creadores de sentido sobre el mundo, en los que la enseñanza y el aprendizaje median unas relaciones sujetas–sociedad/mundo–conocimiento, que conecta estos procesos con las transformaciones ya mencionadas. Un tipo específico de sociedad tiene un correlato en un tipo específico de educación que, en este caso, cumple una función de réplica y sostenimiento de las ideas, valores, imaginarios y niveles de conciencia sobre la realidad, correspondientes a la sociedad capitalista. De acuerdo a esto, existe una orientación predominante sobre la práctica de una pedagogía que convive con el mantenimiento de condiciones precarizadas de vida para una amplia parte de la humanidad, el sacrificio de la naturaleza bajo el modelo económico extraccionista y una relación de subordinación con el conocimiento.

No hace poco tiempo, en América Latina viene consolidándose una propuesta de pensamiento pedagógico que se enmarca en las teorías críticas y que plantea una reflexión y práctica para la transformación social, esta es: la educación popular. Surge en la necesidad de construir una pedagogía como teoría y práctica propia, que se forma de acuerdo a las condiciones históricas particulares de los pueblos del sur y tomará una posición del lado de los intereses de la clase dominada. Para que este propósito fuese posible, la educación popular se ha desarrollado sobre el ejercicio continuo de análisis y comprensión de la realidad social como totalidad y en tanto contexto local; así como en la consideración de la práctica como escenario principal de su realización.

La educación popular hoy cuenta con un acumulado histórico importante que le ha permitido aportar al saber pedagógico, llamando la atención acerca de la pertinencia de producir un conocimiento situado en las condiciones, transformaciones y necesidades históricas de cada sociedad. Esta intención requiere de una comprensión de lo pedagógico que supere definitivamente el reduccionismo que se ha impuesto a este campo de conocimiento. Una definición de esto se encuentra en lo planteado por Zuluaga, desde una perspectiva distinta a la educación popular, quien entiende “lo pedagógico como saber y como práctica, lo pedagógico como lo que permite a los maestros – maestras - entrar en relación con el conocimiento; lo pedagógico como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica” (1999, p.17).

El planteamiento anterior da cabida a una mirada del saber pedagógico como espacio amplio y abierto del conocimiento, en el que es posible una movilidad y diálogo con otras disciplinas, sin negar a la pedagogía como disciplina autónoma. Pensar el saber pedagógico de esta propuesta en el marco de la sociedad actual, debe tener su razón de ser en el cuestionamiento sobre el papel que ha tenido la educación en estas transiciones, así como en las posibilidades y desafíos que se

presentan a la educación popular y que requieren reflexionar sobre sus objetivos, escenarios, prácticas, sujetas/os, manteniendo su esencia en su intencionalidad emancipadora (Buitrago, 2019). Por esto, se propone abordar el siguiente interrogante: ¿Qué características asume el saber pedagógico que construye la educación popular?

Abordar esta pregunta trae consigo un ejercicio de indagación, organización, análisis y creación, que pasan, y considero deben ser atravesados, por los lugares políticos que conforman la experiencia de quien escribe; por esto en este artículo se hará evidente una postura política situada en la educación popular y el feminismo, que es explícita incluso en el lenguaje que le estructura.

El lenguaje hace parte de la construcción del pensamiento y la identidad, en y a través de este se forman las representaciones sociales del mundo, “es una institución humana que refleja, crea y produce las sociedades y la forma en que conceptualizamos a la gente” (Bengoechea, 2016). Por esto, no está exento de contener en sí las matrices de opresión capitalistas, racistas y patriarcales, particularmente en sus formas androcentristas y sexistas con las que define las ideas de *hombre*, *mujer* y *sociedad*. El androcentrismo se expresa en la lengua desde el “lugar de la enunciación (el cuerpo del hombre), la perspectiva desde la que se habla (la mente del varón), la mirada (masculina) que se adopta” (Bengoechea, 2008, p.38), asignando así una posición específica en el mundo a hombres y mujeres.

Es evidente que los propósitos de esta generalización del lenguaje, para nada neutra o imparcial, influyen en la aceptación de una racionalidad patriarcal, que sustenta y naturaliza imaginarios y prácticas machistas, misóginas, heteronormativas que impregnan las relaciones sociales de todo tipo. Por esta razón, la decisión de escribir un artículo en femenino denuncia la predominancia de una academia aún convencional, conservadora y cómplice del status quo, sobre la que hay que volcar toda nuestra subversión del pensamiento y el lenguaje; un ejercicio performático que da

cuenta de una pedagogía que es posible acuerpar en la experiencia. Un ejercicio en y a través del lenguaje que pretende inquietar, hacer ruido, escandalizar y, por qué no, incomodar frente a las formas normalizadas de hacer, decir y pronunciar.

EDUCACIÓN POPULAR: PROPUESTA EDUCATIVA LATINOAMERICANA

La educación popular se consolida como una propuesta de transformación social que da un lugar de preponderancia a los procesos de enseñanza–aprendizaje, como parte de los avances necesarios para la construcción de proyectos emancipadores. Surge como una creación latinoamericana, que encuentra sus primeras elaboraciones en el pensamiento de Simón Rodríguez y José Martí. Este último plantea, a lo largo de su trabajo como maestro, la importancia de edificar una educación que se diferenciara de la corriente europea y pudiera corresponder a la realidad del continente, permitiendo que dicha correspondencia respondiera a una necesidad de liberación de las y los más pobres; razón por la cual se presenta como parte fundamental de la lucha política del movimiento social.

Este desarrollo histórico deja a la educación popular un acumulado no sólo experiencial sino teórico, que hace posible definirla en su especificidad, dotando de un sentido más claro su intencionalidad política. Diversas autoras/es han reflexionado sobre la naturaleza de la educación popular, destacando elementos que hacen viable la construcción y desarrollo de propuestas que tienen como preocupación central el cuestionamiento de la realidad, bajo el reconocimiento de condiciones de inequidad e injusticia, susceptibles de ser transformadas en nuevas condiciones de igualdad, libertad, justicia social, paz, entre otras que hacen parte de un proyecto de sociedad distinto. En este sentido, es posible señalar 3 aspectos definitorios de la EP¹¹:

1. *Lectura crítica de la realidad*

Parte de un cuestionamiento a la organización de la sociedad capitalista, colonial y patriarcal, que se fundamenta en la dominación por medio de la violencia –sexual, cultural,

¹¹ Los temas expuestos parten de la forma de organización del núcleo común de la educación popular que expone Alfonso Torres en el libro: *Educación Popular Trayectoria y actualidad*.

económica, política, simbólica—, y que tiene como propósito el sostenimiento de condiciones de desigualdad, miseria, miedo, dependencia y pasividad en la clase popular. Si bien este reconocimiento de la totalidad estructural que compone a la sociedad, da una base para la comprensión de las problemáticas sociales a que debe responder la educación popular, esta “ha ido constituyendo una propuesta donde los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado” (Mejía, 2015, p. 109). Esto último, hace posible que las particularidades de los territorios en donde se desarrollan los procesos de educación popular, cobren relevancia para identificar las formas de control y dominación que se incorporan de maneras específicas y que están determinadas a su vez por cuestiones de raza, ubicación geográfica, género, orientación sexual, entre otras.

La educación, en tanto proceso que ha sido institucionalizado principalmente a través de la escuela —primaria, secundaria, superior e incluso en los espacios no formales—, hace parte del conjunto de aparatos por medio de los cuales son diseñadas, propagadas y cimentadas las representaciones e ideas que pretenden validar en el sentido común, la existencia de las condiciones de desigualdad e injusticia ya mencionadas. La educación popular analiza de forma más detallada cómo se desenvuelven este tipo de relaciones educativas, mostrando su contenido ideológico y las consecuencias de éste en la maestra y la estudiante.

Esta relación educativa es caracterizada por Freire, no solamente de forma clara, sino situada en lo que sería su especificidad pedagógica. Con esto, se tiene como punto de partida el encuentro entre maestra y estudiante, en el que se perfilan dos roles tendientes a ser excluyentes el uno del otro. En dicha relación maestra-estudiante prima la tendencia a asignarse una capacidad unidireccional de incidencia y participación en la cual el conocimiento es desprovisto de su dinamicidad y organizado de forma tal, cuya mayor preocupación es garantizar el traslado de información desde un punto A a un punto B.

Movimiento que finaliza con el depósito de la información en aquel punto preestablecido como su destino. Para Freire, esta comunicación ha intervenido la realidad previamente, haciendo que la palabra se vacíe de su dimensión concreta y se transforme en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante, siendo sonido más que significado (1968, p. 51).

Al tiempo que la palabra es desprovista de su historicidad, de su relación y significación con el pasado y el futuro, se establece una relación entre dos sujetas que se referencian la una a otra a partir de la asignación del conocimiento en la maestra y la ignorancia, a su vez, en el terreno de la estudiante. Sobre esto es preciso aclarar que en la actualidad existen algunas corrientes educativas que reconocen en las estudiantes un conocimiento propio, que se permite expresar a través de diferentes herramientas para la participación, sin ser esto garantía de un cambio en la relación educativa, como ya lo veremos.

Freire cita a Simone de Beauvoir cuando esta afirma que la intención de dominación “es transformar la mentalidad de los/as oprimidos/as y no la situación que los/as oprime” (Beauvoir citada por Freire, 1968, p.54), para que esto se realice debe mantenerse el encerramiento de la realidad, una prohibición a la maestra y la estudiante para acceder a ésta con capacidad transformativa, ¿qué quiere decir esto?: que los procesos pedagógicos ejercen prácticas de violencia al ser disciplinantes de la conciencia, creando un sentido ficcional de la realidad en el que es imposible conectar a la sujeta con el mundo, al sentimiento con la razón, al aprendizaje con la comprensión.

2. *Horizonte de transformación*

La lectura crítica de la sociedad que se realiza en esta propuesta educativa es de tipo histórico-materialista. Ubica la desigualdad social en la producción, distribución y

apropiación inequitativa de los bienes materiales e inmateriales dentro de la sociedad. Tiene como raíz la contradicción fundamental entre la producción material y social de la vida, y la apropiación individual de ésta, junto a la reproducción constante de aparatos ideológicos de dominación y sostenimiento de dichas condiciones.

Esta perspectiva comprende que toda realidad en tanto histórica, es susceptible de ser transformada, en el movimiento de múltiples acciones que desengranen el entramado económico, político y cultural que mantiene las condiciones de pobreza para las mayorías en el mundo. Es por esto que la educación popular plantea una práctica pedagógica que tenga como intención política la construcción de un proyecto de sociedad en el que sean reivindicados los intereses de las y los sujetos populares.

Esta educación es popular, porque se dota de sentido al acercarse a una comprensión sensible de la condición humana, en la que reconoce unas existencias subyugadas que son, a su vez, sujetas con potencial transformador. Por esto, su finalidad es crear – en tanto ejercicio colectivo – condiciones subjetivas para propiciar un cambio en la relación de estos sectores con el tener, el saber y el poder (Torres, 2011). El horizonte de transformación al que aspira es el de una sociedad emancipada que se desarrolle en la base de nuevos principios, en el que se realiza la humanización de mujeres y hombres.

Aspirar a dicho horizonte de transformación es en la educación popular, un momento en el proceso de concienciación, en el que se consigue el reconocimiento de la existencia inacabada de la persona y del condicionamiento al que está sujeta a través de su interacción con el mundo. Este saber sobre sí, trae una reubicación de la sujeta/o en un nuevo lugar de incidencia sobre su contexto, sobre el que se percibe capaz de actuar de acuerdo a sus capacidades, necesidades y expectativas. La acción que puede ser realizada en este caso es

una que contempla el carácter histórico del ser, pues en ella se da un hacer y hacerse con otras y otros como posibilidad con el mundo.

Situarse como sujeta/o histórica supone una acción responsable en la realidad, una que, como ya hemos mencionado, trabaja en la ruptura con el viejo mundo, que no se desconecta del pasado, sino que lo trae al presente en clave de aprendizaje, recuperación, superación y problematización del futuro. Así su ser histórico está presente porque encarna estos tres momentos en sí, y, según ellos, plantea su existencia en un contexto. Reconoce sus raíces, entiende su hoy y se proyecta en un futuro (Espinel, 2014, p. 19).

La conciencia acerca de las condiciones bajo las que el mundo está organizado, así como del silenciamiento que se impone a quienes lo habitamos fuera de los lugares hegemónicos del poder, hace imposible no optar por la acción transformadora. Freire señala: “ya no fue posible *existir* sin *asumir* el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política” (1997, p. 52). Es este, en últimas, el punto de partida para reinventar la vida, el horizonte de transformación toma múltiples formas, presenta variados caminos y convoca a múltiples subjetividades históricas; no es inmutable, por esta razón debemos volver a este constantemente.

3. *Construcción de subjetividades críticas*

La educación popular identifica la existencia de formas de poder dominantes, utilizadas para instalar comprensiones y apropiaciones de la realidad social, que validan la idea de una única y posible forma de organizar la sociedad. En esto se encuentra un grupo social destinado a la inferioridad moral e intelectual que le mantiene lejos de lugares de decisión sobre su existencia, en antagonismo con otro cuya labor es direccionar y determinar el progreso de la sociedad. Esto es evidente no sólo en la existencia material, sino que

configura una subjetividad particular impuesta a la clase popular, que define unas formas de relacionamiento específicas de esta clase consigo misma y con la dominante.

Frente a esto, la educación popular traduce su intención político-pedagógica en un ejercicio educativo orientado a provocar una subjetividad crítica a través de la construcción y deconstrucción de un conjunto de representaciones e ideas que propician el surgimiento de nuevas identidades individuales y colectivas. Un aspecto resultante de este proceso es la constitución de una conciencia dentro de estos grupos, sobre su realidad social y sus acciones en esta. La nueva subjetividad contiene en sí una disposición para la acción, de donde emergen propuestas alternativas que concretizan su horizonte de transformación, creando posibilidades para incidir en los territorios y localidades, modificando prácticas, procesos y formas de organización (Mejía, 2015).

La necesidad y pertinencia de contribuir a la construcción de subjetividades críticas, encuentra su razón de ser en la predominancia de una pedagogía consistente con un sistema educativo y una cultura organizadas como mecanismos de control social. Éstos se expresan de modo tal que cumplen una función silenciadora y castradora de la subjetividad dentro de los procesos de socialización —escuela, familia y comunidad—, la cual se ajusta a un modelo de significación de la realidad basada en la distinción a la que ya se hizo referencia y que está marcada por razones de clase, raza, género, orientación e identidad sexual. Alfredo Ghiso describe estas subjetividades, así:

Subjetividades con baja autoestima, estigmatizadas, rechazadas, alteridades negadas y desconectadas social y culturalmente. Subjetividades que asumen la amenaza, la violencia y la agresión como modos de sobrevivencia, a sabiendas que van por el camino de la autodestrucción; pero que al estar convencidas de que "no nacieron

para semillas" (no son portadoras ni de historia, ni de futuro), persisten en el empeño de ser eliminados. (2005, p. 42)

En el reflejo de esta descripción pareciera que tomara forma un cuerpo que padecemos y que es fácil encontrar en el barrio, en el transporte, la tienda y en general que constituye a los sectores populares, y al cual se le asigna un lugar político que, aunque pareciera inexistente ha sido moldeado intencionalmente. Es posible comprender entonces la inercia e indiferencia que predomina ante la inocultable injusticia social y desigualdad; tan así que hoy sigue siendo una tarea difícil y de no inmediata solución, encontrar en el sentido común un rechazo tajante ante la violencia estructural, las masacres, los transfeminicidios, feminicidios, violaciones, desapariciones forzadas, asesinatos de lideresas y líderes sociales; así como frente al aumento de las tasas de desempleo, al fracaso en la atención a crisis sociales, la apertura al extractivismo, la disminución de programas sociales entre muchas otras medidas regresivas dentro de nuestros territorios.

Cruzar las condiciones sobre las cuales toma forma esta subjetividad subalterna, tanto materiales como inmateriales, permite en el campo de la pedagogía pensar la influencia del pensamiento y el lenguaje. Así, enfatizando en que estos llevan a naturalizar las exclusiones, a perder la capacidad de indignarnos, a admitir la injusticia como medio para generar riquezas que anulen las diferencias y diversidades (Ghiso, 2005); lenguaje y pensamiento que han condicionado el acceso a la realidad, negando y previniéndose de la capacidad emancipadora de la clase popular. Las relaciones educativas tienden vías sobre las cuales transitan ambos elementos, y a su vez estos se recrean sobre los acontecimientos de la realidad social. Cabe así cuestionarnos acerca de la propuesta de la educación popular para

establecer otro tipo de relaciones y diálogos, así como por los retos y desafíos que se presenta actualmente para continuar deconstruyendo su apuesta.

REFUNDAMENTACIÓN: VENTANA ABIERTA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN POPULAR

En su acumulado histórico, la educación popular consolida unas líneas discursivas y de acción que la distinguen como propuesta y pensamiento educativo en América Latina. Sobre estas se ha fortalecido y revisado en sus avances de acuerdo a las transformaciones sociales del momento. Un quiebre dentro de su desarrollo se dio en las últimas décadas del siglo XX con el llamado del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), en el que confluyen múltiples centros de estudio, colectividades y experiencias de educación popular; con relación a la necesidad de reflexionar y construir pensamiento que sustentara la vigencia de la educación popular. Abriendo con esto un abanico de áreas sobre las que se problematizó la EP a la vez que se presentaron como análisis necesarios ante la sociedad emergente en el siglo XXI. Algunos de estos trabajos fueron desarrollados en las revistas *Aportes* y *La Piragua* que, para esta reflexión, se presentan como el archivo documental sobre el cual se rastreará la concepción de educación popular y el análisis de su trayectoria histórica, con el propósito de comprender sus características, tendencias y tensiones.

El contexto en que se da la refundamentación marcaba un ritmo cambiante y anunciaba importantes transformaciones económicas, políticas y culturales para la entrada del siglo. Estas pueden explicarse mediante tres aspectos que propone Marco Raúl Mejía para analizar el momento: el primero, es el mundo del trabajo que se reorganiza sobre unas nuevas relaciones laborales, determinadas por la introducción de la informática y las tecnologías. Una serie de mutaciones que traen consigo la flexibilización, reducción de empleos por tecnificación y desaparición de funciones en los procesos productivos. Transformación en la categoría de trabajadora bajo la

exigencia de cualificación y escolarización formal —este punto toca al campo de la pedagogía—, que tiene consecuencias e impactos sobre la población, algunos de estos fueron:

Curiosamente, en los países del sur o antiguo Tercer Mundo, se produce una gran masa de trabajadores empobrecidos que, saliendo de las antiguas relaciones laborales, se ven desplazados a buscar formas económicas de subsistencia bajo la construcción de pequeñas unidades productivas con base en un patrimonio fruto de su liquidación laboral. Esta nueva realidad genera también una serie de empleos temporales a destajo con un excedente de mano de obra, permitiendo el ingreso en las nuevas unidades productivas sólo de aquéllos que han logrado una cualificación fundamentada en una nueva escolarización. (Mejía, 1993, p.24)²

Un segundo aspecto de este contexto es el relacionado con la democracia, que continúa siendo de corte representativo, pero presenta algunas modificaciones en la forma de ser vivida y ejercida por la sociedad, así como por quienes comienzan a ubicarse en los cargos públicos. Las formas de socialización por medio de las cuales se había construido una referencia de lo público y lo colectivo, fueron relegadas y en algunos casos reemplazadas por otras. Esto principalmente está mediado por la circulación masiva de información, sumado esto al avance de gobiernos tecnocráticos, fueron cambios que modificaron los valores y percepciones sociales sobre la participación. Por último, la emergencia de una nueva subjetividad resultado de cambios como los dos anteriores, pero también de otros que responden a ordenamientos urbanos de las ciudades en expansión, especialización de los saberes, tecnificación del trabajo, nuevas formas de dominación que emergen con la cultura de masas, por sólo nombrar algunos; presentan un escenario de la realidad social que supera las

² En Colombia una primera referencia legislativa de estas nuevas relaciones laborales se encuentra en la Ley 50 de 1990

comprensiones tradicionales que habían conformado las teorías críticas y orientado los procesos de transformación. Al respecto Mejía plantea que:

De esta manera, el nuevo sujeto histórico de transformación se encuentra en una sin salida, ya que fue resuelto en el pasado de una manera racional y por lo tanto se colocó de manera abstracta como un sujeto estructural, homogéneo, con capacidad de enfrentar a la sociedad gestada en ese capitalismo y políticamente hablamos de un sujeto en la historia. (2005, p. 28)

Para la educación popular estas nuevas condiciones en el contexto, implicaban tensiones sobre sus categorías definitorias y en las preguntas que plateaba al reflexionar sobre su práctica, por lo que los trabajos adelantados para abordar los desafíos de refundamentación, se encaminaban a marcar algunos caminos posibles sobre los que la EP podría responder a los nuevos requerimientos que la sociedad presentaba y que los proyectos de transformación tendrían que asumir para ser viables. Es posible comprender el propósito de este momento a través de la propuesta que realiza Mejía en el número 46 de la revista *Aportes* sobre la deconstrucción, quien la entiende como proceso de revisión, recuperación y análisis del acumulado histórico, organizativo y pedagógico de la educación popular para revitalizar su núcleo básico, superar los elementos que ya no responden a su horizonte de transformación y crear unos dispositivos coherentes con los nuevos tiempos. La deconstrucción es una intervención política activa, colectiva, con aspiraciones de invención y creación de lo nuevo.

Los artículos producidos en las revistas *Aportes* y *La Piragua* acerca de la refundamentación, desarrollan propuestas, cuestionamientos y análisis que ensanchan los marcos de esta propuesta educativa y recuerdan que su deconstrucción es un proceso que puede retomarse o continuarse. Se abordan diversos lugares teóricos y prácticos, en tanto su preocupación sigue estando en conectar

sus raíces a las demandas presentes, en procesos marcados por una aspiración de construcción de futuro. A continuación, se presentan algunos análisis producto de reflexiones académicas y experienciales del archivo documental, que dan cuenta de esta tendencia que abrió en la educación popular un momento de inflexión, al cual es posible volver y retomar para continuar ampliando su capacidad de respuesta y elaboración de acuerdo a las necesidades del contexto.

Jorge Posada, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, escribe un artículo titulado: *¿A qué le decimos no y a qué le decimos sí? Notas sobre la reflexión pedagógica en la educación popular*, para la revista *Aportes* en su número 41. En este texto se realiza una reflexión a partir de las preguntas sobre la vigencia, necesidades, conflictos y desafíos que la educación popular veía emerger ante los cambios que configuraban la sociedad de comienzo de siglo. Bajo la premisa: no partimos de cero, el autor reconoce una trayectoria histórica y sobre esta ubica un momento de agotamiento del modo – único – en que se percibía la realidad, sin flexibilidad, de manera sustancialista y confrontativa, excluyendo (Posada, 1996). Presentando esto una necesidad sobre la construcción de conocimiento tanto de las estrategias educativas que debían renovarse como de las teorías sociales que sustentaban su intencionalidad política. Esta pregunta es hoy válida: “¿Cómo pensarse a sí mismo y al mundo con más integralidad? Sensaciones y reflexión, emotividad y razonamiento, afectividad y propuesta, deberían refundar las propuestas educativas” (Posada, 1996, p. 12).

Centrando su atención en el componente pedagógico, plantea una posible forma de abordaje del campo de la educación popular, a través de los niveles de producción del conocimiento de Jaime Trilla (1993) para el estudio de un campo teórico-práctico:

- **Nivel metateórico o epistemológico:** Se desarrolla el discurso que da identidad a la educación popular, permitiendo reconocerla en una racionalidad específica y dando consistencia a su teoría y práctica.
- **Nivel sistemático-conceptual:** Revisa las redes de conceptos que definen la EP, encontrando relaciones entre conceptos de la misma o de diferentes perspectivas. Aquí puede ubicarse las reflexiones sobre la categoría “popular”.
- **Nivel ideológico-ético-político:** Es de las reflexiones más amplias dentro de la EP, pues desde sus inicios existe una preocupación con relación a su intencionalidad política y el propósito que debían encarnar todas sus prácticas. Se alerta sobre un encerramiento de la propuesta en lo ideológico que ha dificultado el desarrollo de análisis sobre su especificidad pedagógica.
- **Nivel sociológico:** La lectura de contexto corresponde a este nivel, que predomina también en la educación popular y sobre el que es importante preguntarse acerca de su lugar y posibilidad en el análisis pedagógico, advirtiendo que este puede eclipsar, bajo una visión casi que ortodoxa, esta propuesta educativa.
- **Nivel psicológico y de conocimiento del sujeto de la intervención:** El artículo refiere que este nivel ha sido uno de los más débiles dentro de la EP, el conocimiento de las y los sujetos con quienes se trabaja no ha sido priorizado. Algunos estudios sobre género, DDHH, estudios culturales han ido avanzando, pero aún hoy es un punto que no engrana a una reflexión más amplia.
- **Nivel metodológico o tecnológico:** Atiende a las formas en que el proceso educativo puede cumplir sus objetivos. Se señala que para final del siglo XX no era un nivel muy desarrollado a causa de la dualidad ideología y metodología, sin embargo; es preciso

revisar qué experiencias se han desarrollado que demuestran una educación popular pensada desde otros lenguajes como el arte.

- **Nivel de elaboración experiencial:** La sistematización de experiencias se ubica en este nivel de producción de conocimiento, siendo una de las formas que actualmente tienen relevancia en las experiencias de educación popular.

Lola Cendales, Jorge Posada y Alfonso Torres realizan una reflexión amplia y crítica sobre el proceso de refundamentación en el artículo *Refundamentación, pedagogía y política. Un debate abierto* para la revista *Aportes* en su número 46. En esta, hacen mención a los propósitos iniciales con que surge el proceso, encaminados fundamentalmente al fortalecimiento cualitativo y teórico de la EP para dar cuenta de su capacidad de respuesta a través de los procesos educativos que desarrollaba.

De igual forma, se hizo énfasis en algunas características que la refundamentación tomó, entre las cuales una principal fue la prevalencia de producciones teóricas que se basaban principalmente en teorías macro, que ampliaron los discursos, pero no acortaron la distancia con las experiencias prácticas. Aquí cabe hacer la pregunta sobre ¿cómo incorporar al discurso pedagógico la potencialidad de las experiencias? Esta tensión, aunque no resuelta en el artículo, sí hace posible plantear cuestionamientos sobre la naturaleza de los procesos de construcción teórica y los que impulsan las prácticas concretas que, a pesar de no siempre mediar con el acceso a la teoría, sí están impregnadas de motivaciones, afectos y convicciones; preguntemos entonces de qué naturaleza deben ser las motivaciones de la maestra para su ejercicio como intelectual.

La investigación y sistematización, continuaron siendo en este periodo ejercicios de producción de conocimiento que aportan a las búsquedas y reinenciones de la educación popular; sin embargo, éstas no se desarrollaron en espacios homogéneos ni en igual intensidad, lo cual generó una

distinción entre los trabajos investigativos y los de sistematización. El artículo plantea algunos puntos de reflexión sobre lo pedagógico y político en la refundamentación.

Un primer elemento que se señala es el relacionado con la elaboración pedagógica en la refundamentación, sobre lo cual se advierte de la posición crítica que la educación popular había tenido hacia la escuela —en tanto espacio tradicional— al considerarla un aparato ideológico del establecimiento. De esta manera, nombrar lo pedagógico se redujo a la implementación de metodologías que estuvieran organizadas acorde con los objetivos políticos de la EP, "este vacío de lo pedagógico puede comprenderse porque en el discurso fundacional se le veía asociado a la escuela, y está en buena medida era desvalorizada por considerarla un aparato ideológico" (Cendales *et al.*, 1996, p. 109).

La refundamentación propicia este encuentro explícito entre la educación popular y la pedagogía, en un momento en el que en esta última había un auge del constructivismo. Al respecto, el educador popular Germán Mariño (1993) resalta como importante la intención constructivista por buscar los conocimientos previos de las estudiantes, pero también señala algunos limitantes en su propósito de encuadrar la enseñanza en la teoría científica, lo que genera que sea una perspectiva poco democrática que ha minimizado el papel de lo vivencial y lo emotivo, subestimando el inmenso peso de lo cultural. A partir de esto, propone que la educación popular debe soportar sus encuentros entre maestras y estudiantes a través del diálogo cultural, como forma de producir algo nuevo que naciera del conocimiento de todas quienes participaran de los espacios educativos.

Los aportes de la pedagogía crítica a la EP ponen la escuela como punto de discusión y posibilidad, al entenderla como espacio de disputa, en el que la maestra es una intelectual transformadora. De acuerdo con esto, los espacios educativos pueden ser cuestionados y replanteados en su organización física, cognoscitiva, política y cultural, implicando una acción que cree condiciones

nuevas para la enseñanza y el aprendizaje; aunque el texto lo ubica con relación a la escuela, es un elemento importante para comprender las expresiones contemporáneas de la educación popular, muchas de las cuales han puesto un debate sobre la reflexión pedagógica dentro de esta— un ejercicio importante es el de la pedagogía feminista -.

Esta reflexión pedagógica toma una forma más rigurosa a través de propuestas como las de Marco Raúl Mejía acerca de la deconstrucción como posibilidad para reflexionar sobre la práctica y el saber pedagógico. Un elemento a rescatar en el texto es el llamado a prestar atención a los procesos de formación de educadoras y la pedagogía que se construye entre las formadoras de estas, conocer los propios balances de la EP, qué cosas podrían aportarse a la educación en su conjunto para que la reflexión sobre la práctica no resulte auto-referida (Cendales *et al.*, 1996, p. 115).

Las consideraciones que se desarrollan con relación a la refundamentación, están aterrizadas en una perspectiva de la pedagogía que reconoce y rescata su componente político, razón esta para identificar algunos elementos que debieron y deben ser reelaborados por las teorías críticas y dentro de la propuesta educativa de la EP. En las últimas décadas se ha consolidado un nuevo discurso sobre el poder, tomando distancia de los desgastados planteamientos de corte más ortodoxo, este ahora:

No está localizado en un lugar exclusivo sino que como sistema de relaciones atraviesa todo el cuerpo social; está ahí en la vida cotidiana, a lo largo y ancho del tejido social, en el seno de las organizaciones sociales, en todo espacio donde existan conflictos y relaciones asimétricas: la relación hombre mujer o adulto joven, la discriminación étnica o religiosa, etc; más aún, el poder no siempre se ejerce para reprimir, para controlar, sino también para persuadir, para promover prácticas, e incluso, para resistir y generar otras alternativas de relación. (Cendales *et al.*, 1996, p. 116)

Esta nueva comprensión acerca del poder, coloca a las prácticas educativas de la EP como escenarios en los que deben ser recreadas maneras de fortalecer las capacidades para el ejercicio del poder – en sus manifestaciones como poder popular-, que ahora es descentrado del Estado y percibido en espacios de la micropolítica. Esta afirmación es importante pues sitúa la reflexión pedagógica en un escenario en el que a hoy es posible identificar los múltiples dispositivos de poder y matrices de opresión que sustentan la organización política, cultural y económica de la sociedad.

La cuestión del poder tensiona a su vez el proyecto transformador que abanderaba la educación popular. Pareciera que en el artículo se relaciona o identifica en este mismo periodo, una inclinación hacia los proyectos democratizadores tomando aparente distancia con las posturas de mayor radicalidad. Se eclipsa, de acuerdo con Cendales *et al.*, el carácter “popular” de la propuesta, acercando comprensiones cercanas al liberalismo. Sobre esto, es preciso llamar la atención a las formas en que se han comprendido en las últimas décadas la configuración de nuevas sujetas políticas y expresiones del movimiento social, que no eran inexistentes, sino que requirieron disputar un nuevo sentido del poder, la política y la dominación para posicionarse con fuerza en los escenarios de trabajo comunitario, institucional y académico. Recordar que la existencia “popular” se realiza en plenitud cuando acuerpa la diversidad de la raza, el género, el sexo, el deseo, la indignación y el movimiento.

Asumir la amplitud de expresiones que habitan el campo de lo popular, es para la educación popular un llamado actual a continuar la recontextualización de su intencionalidad pedagógico-política, tarea que le implica propiciar un diálogo con las subjetividades que históricamente fueron apartadas y desconocidas, aquellas que hoy presentan un mapa político de disensos, cuestionamientos y alternativas para la organización y educación liberadoras.

El balance del proceso de refundamentación, permite identificar silencios y desafíos, principalmente sobre el asunto irresuelto del poder y su traducción en lo pedagógico, que son planteadas por el movimiento de mujeres, los movimientos decoloniales y ambientalistas. Dispar esta cuestión puede tener varios puntos de partida, uno posible nos ubica en un marco de comprensión de la realidad social que, a través del reconocimiento de las matrices de opresión, comprende la coexistencia de formas de dominación complejas, superpuestas y dependientes una de la otra. La sociedad del siglo XXI está organizada bajo estas formas capitalistas, coloniales y patriarcales, no como novedad sino como profundización de sus dispositivos de poder, que hoy imponen un sentido del mundo a partir del disciplinamiento de la subjetividad y el cuerpo. Ante estas estructuras se posicionan apuestas colectivas de resistencia, de las cuales se resaltan dos: feminismo y lo decolonial, ambas experiencias y epistemologías subalternizadas.

La deshumanización fue un término utilizado por Freire para referirse al proceso de despojo que recaía sobre la clase popular como base de la contradicción entre opresores/as-oprimidas/os, sin embargo, en sus obras no se encuentra una mención amplia sobre las formas en que este proceso se desarrolla en torno a la raza, el género y el sexo.³ Al poner en contexto este concepto, es posible ubicar los aportes de la profesora Pilar Cuevas⁴ sobre la deshumanización colonial, que expone la sistemática política de negación de la condición humana de los pueblos originarios y la población afrodescendiente, con respecto a “otros” considerados superiores dentro de la escala racial (2016). Esta interpretación proyecta una sujeta, ya no universal, sino una que se constituye y es posicionada en el mundo desde su corporeidad.

³ En la evolución de su obra se encuentran reflexiones iniciales sobre el papel de la maestra en *Cartas a Quien Pretende Enseñar* y el uso del lenguaje en *Pedagogía de la Esperanza*, Freire hace explícito el llamado de las feministas sobre su discurso.

⁴ *Decolonizar la educación popular/resignificar la comunidad* en el número 60 de *Aportes*.

Los estudios decoloniales ponen de manifiesto la triada: raza, género y clase para comprender no sólo cómo se configuran las desigualdades sociales, sino para plantear propuestas y requerimientos sobre unas pedagogías ancestrales y feministas, que contribuyan a transformar las prácticas y discursos que sobre las personas racializadas, las mujeres, disidencias sexuales y de género se imponen.

Las tres categorías son líneas de análisis que en la EP introducen cuestionamientos de tipo pedagógico dentro de su propuesta de educación liberadora. Aproximarse a estas implica un posicionamiento desde la experiencia y el lugar social que se atraviesa, no sólo para efecto del análisis sino como ejercicio en que sea posible implicarse como Sujeta política, expresar preocupaciones, desacuerdos y propuestas para una educación popular antipatriarcal. Este enfoque busca aportar una ruta, algunos llamados a continuar consolidando perspectivas feministas y disidentes en el campo de la pedagogía.

SABER PEDAGÓGICO: POSIBILIDAD DE PENSAMIENTO

La noción de saber pedagógico es desarrollada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), principalmente dentro del trabajo de Olga Lucía Zuluaga en textos como *Pedagogía e Historia, La historicidad de la pedagogía, la enseñanza como objeto de saber*, resultado del proyecto: *La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia* escrito en 1999. Esta categoría surge a mediados de la década del 70, momento en que la pedagogía era influenciada por los modelos de tecnología educativa, corriente que fue acogida por las instituciones estatales – ministerio y escuelas – a través de leyes y disposiciones curriculares que difundían su enfoque instruccional; sin embargo, no es bien recibida por maestras y maestros que ven en este modelo un empobrecimiento de la pedagogía y limitación de su lugar como docentes.

La subordinación de la pedagogía es la principal preocupación de Zuluaga, para quien es fundamental emprender un trabajo de búsqueda y construcción de la especificidad y singularidad de la pedagogía como disciplina. Esta limitación del campo se encuentra, de acuerdo a la autora, en la pretensión de cientificidad que tienen las ciencias de la educación a principios del siglo XX, al reunir varias disciplinas, para teorizar sobre la educación con el objetivo de “dar a la educación el carácter de ciencia experimental, cuyo propósito es el estudio del fenómeno social llamado educación, que hiciera posible, entre otros propósitos, su control y planeación” (Zuluaga *et al.*, 2011, p. 22).

A partir de lo anterior se genera un *enrarecimiento* de la pedagogía, que desplaza el concepto de enseñanza como articulador de su relación con otras disciplinas. Esta se invierte de forma que las disciplinas de las ciencias de la educación atomizan sus objetos de estudio y sus aportes a ésta son difusos y desorganizados. Siendo no ya una reflexión, teorización y práctica desde la pedagogía

hacía y en diálogo con otros saberes. Para la maestra la atomización implica que sea sometida a un proceso de pérdida continua de saber y de desvalorización intelectual que, al ubicar la pedagogía en una existencia instrumental, se reduce a la maestra a la simple aplicación de teorías producidas en otros saberes y ciencias (Zuluaga, 2011). El relegamiento de la labor pedagógica trae consigo una subordinación no sólo a las teorías externas, sino a lo que Zuluaga denomina mecanismos disciplinarios, los cuales son algunas de las formas en que se formaliza lo pedagógico – aula, currículum y la evaluación –, puntos en los que se encuentra con la educación popular, al revisar críticamente las relaciones que dichos mecanismos encarnan, así como la orientación pedagógica que representan.

Al saber pedagógico se le limita como categoría que piensa acerca de las diversas relaciones que establece la pedagogía con el mundo y, por el contrario, a modo de recipiente recibe el conocimiento externo y el producido en su espacio de realización – la escuela –, el cual no es organizado o es descartado como teoría. Olga Lucía Zuluaga explica esto, así:

La escuela es mirada sólo como prolongación del Estado, bloqueando su ubicación en el espacio de lo público, de la sociedad civil, impidiendo una relación directa entre pedagogía y sociedad, pues el eje que la suplanta corresponde más bien a una empresa que busca acoplar la escuela a los designios e intereses del Estado (2011, p.26)

La idea anterior, además de presentar un panorama sobre la escuela que aún hoy puede experimentarse tanto en el lugar de estudiantes como de maestras, presenta otro punto que es posible rastrear en la propuesta de la educación popular. Aunque para la EP la escuela fue comprendida en un primer momento como aparato ideológico del Estado en el cual su propuesta educativa no tenía interés ni cabida, luego del proceso de refundamentación y con el surgimiento de la pedagogía crítica, el espacio escolar formal es comprendido en su relación con la realidad

social, su potencial como escenario en el que las maestras son intelectuales de su praxis y construyen pensamiento pedagógico, amplio, crítico y situado.

De esta manera, la conceptualización del saber pedagógico invita a pensar la pedagogía hacia dentro de sí, volver sobre sus posibilidades de realización, encontrando en lo pedagógico una relación específica con el conocimiento *¿Qué relación se requiere establecer hoy entre la pedagogía y el conocimiento?* Este saber permite acceder a la historicidad de la pedagogía, pues no está referido solamente al pasado, sino también al presente, cubre la cotidianidad de la enseñanza, la maestra y la escuela, en la actualidad (Zuluaga, 2011).

Para el GHPP, un punto de partida en el estudio de la pedagogía es el de su historicidad, que hace posible el reconocimiento de sus condiciones de posibilidad como práctica, disciplina y saber. Este último concepto se convierte en la categoría que abre posibilidades de comprensión e interpelación de la pedagogía, a partir de los múltiples discursos y expresiones que le componen; es decir, contrario a la intención de cientificidad de las ciencias de la educación, el saber pedagógico percibe una gama más heterogénea en la disciplina.

Ampliar la perspectiva sobre aquello que constituye a la pedagogía, pone a disposición un escape, imagínese a modo rizoma, por el cual descubrir, recrear y posicionar diversos discursos, que no son excluyentes por su nivel de estructuración, sino incorporados a partir de sus condiciones de desarrollo. Esto da movilidad a la maestra investigadora “para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas” (Zuluaga, 1999, p.26).

Esta potencia articula la pedagogía al mundo, el desplazamiento al que se hace referencia ubica a la maestra en un “lugar en el que puede devenir como intelectual y como actor político y estético

del saber” (Boom, 2009, p. 20). Este movimiento es posible a través del saber pedagógico, ya que aterriza y enraíza este campo de conocimiento, en el que las prácticas y los discursos tienen una sensibilidad distinta ante las transformaciones socio-culturales y sus pedidos a la pedagogía. Ante esto, cabe preguntar por las formas en las que la maestra puede asumirse como intelectual haciendo uso del saber pedagógico, su posicionamiento político dentro de una concepción que se asume constituida por múltiples elaboraciones teóricas, así como interrogar por la performática que puede crearse en los espacios educativos.

Revisar este concepto pone a disposición herramientas para acercarse críticamente al desarrollo de la enseñanza, en el sentido de identificar su evolución en el tiempo pasado, la forma que asume en el presente y los desafíos que se presentan para el futuro.

El trabajo del GHPP organiza, selecciona y teoriza sobre el archivo pedagógico, con el interés central de dar cuenta del saber que se produce en las prácticas pedagógicas y que es propio de la disciplina. Sin embargo, cuando se plantea como problemático el distanciamiento de la pedagogía con la sociedad, parece quedar un vacío en el alcance de sus respuestas, pues estos análisis a los que se llega sobre el saber pedagógico no acercan una realidad concreta en su interpretación. Sobre esto, la educación popular se halla dentro de los discursos y alternativas que fracturan este distanciamiento, aportando a que la búsqueda de la especificidad en la pedagogía surja de las propias experiencias pedagógicas.

Para que el saber pedagógico repose en una base sobre la que se despliegue conceptual y metodológicamente⁵, debe contemplarse la práctica pedagógica en relación bidireccional con el discurso. Esta es la materialización de lo discursivo, al tiempo que su insumo y saber, uno que se

⁵ Es de aclarar que el saber pedagógico es una noción con uso metodológico, que retoma los planteamientos de Michel Foucault sobre la arqueología, sin embargo; el interés de esta reflexión se centra en su estructura como categoría conceptual sobre la cual rescatar la especificidad pedagógica que entra en diálogo y controversia con la educación popular.

“materializa en una sociedad concreta, como un saber que toma cuerpo o forma a través de las instituciones, los discursos reglamentados y los sujetos que hablan y actúan” (Zapata, 2002, p. 182). Como ya se ha señalado, este saber permite la amplitud y con esto la revisión de la práctica pedagógica en otros escenarios de realización, sin descartar su reglamentación, pero incorporando visiones que enrarecen los lugares comunes de la educación – escuela – y proponen otras relaciones dentro de la reflexión pedagógica.

La concepción de pedagogía de la que parte Zuluaga en su propuesta se refiere a: “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga citada en Boom, 2009, p. 19); en esta definición hay un elemento central que busca ser rescatado, este es el de *enseñanza* como objeto principal de la disciplina.

Al respecto y trayendo este concepto articulador al saber pedagógico, es fructífero polemizar desde la perspectiva de la educación popular, que advierte la importancia de considerar la relación pedagógica, que se da en el aula, el centro comunitario, el parque o cualquier otro lugar en que se realiza la práctica pedagógica, como acción creativa conjunta en la que maestra y estudiante habitan intencional y espontáneamente los lugares de educadora y educanda. Por tanto, la *enseñanza* se agota como único concepto o requiere ponerse en diálogo con el aprendizaje, en un sentido que más bien pretende establecer una relación con el conocimiento, en la que la maestra se asume parte de la construcción de sentido del mundo y de acción sobre este, ensanchando las posibilidades de la pedagogía. Considero que la noción de saber pedagógico permite estas controversias, siempre y cuando se mantengan en la búsqueda de la especificidad de lo pedagógico.

SABER PEDAGÓGICO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA POPULAR: SUBJETIVIDADES POLÍTICAS MARGINALES

Al hacer la pregunta por el saber pedagógico que construye la educación popular, se logra rastrear el archivo documental de las revistas *Aportes* y *La Piragua* en clave de los interrogantes surgidos en un momento de cuestionamiento de su propuesta educativa, en el que la búsqueda de lo pedagógico se propuso como aspecto base para su consolidación en el siglo XXI.

Sobre esto se halla una reflexión específica acerca de la configuración de subjetividades políticas negadas y distorsionadas por el pensamiento de corte eurocéntrico y patriarcal. En el artículo *Decolonizar la educación popular/resignificar la comunidad* del número 60 de la revista *Aportes*, la profesora Pilar Cuevas expone una lectura de la educación popular a partir de la categoría sistema-mundo moderno-colonial. En el que da cuenta del proyecto civilizatorio moderno eurocéntrico, que establece una idea binaria de desarrollo/subdesarrollo que ubica una sujeta universal tanto en el lugar de opresora como en el de oprimida, así como una comprensión unidimensional de la desigualdad y la construcción del conocimiento. Comprensión que la educación popular no logró develar en su totalidad. Razón esta, para identificar la pertinencia de revisar el aporte y lugar que tienen hoy otras perspectivas que contemplan categorías más amplias para entender estructuras de racialización y género, entre otras.

El lugar epistémico en el que la EP encuentra su identidad e intencionalidad político-pedagógica no es estático, por el contrario, se acerca a la realidad a través del método dialéctico y contiene en sí un proyecto emancipador. Debido a esto, es preciso que continuamente se revise, que en el campo de la pedagogía se ponga especial atención a las transformaciones políticas, económicas y

culturales que van a caracterizar cada época, así como las formas que asumen en los contextos micro sociales. Con esto, sabemos que hoy debemos hablar de pedagogías en plural, pedagogías de la otredad que “dan cuenta de cómo se configuran históricamente los distintos saberes, incluidos aquellos que gestan como manifestaciones de luchas de resistencia y procesos de (re)existencia al interior de las mismas” (Cuevas, 2016, p. 129).

La pedagogía feminista interpela a la disciplina, resalta que su definición contiene también una relación casi intrínseca que la liga de “manera inexorable a la regulación de los cuerpos, el control de los deseos, y el modelamiento de esquemas de subjetivación” (Bello, 2018, p. 105). Pretender la neutralidad de la pedagogía es abstraerla de la realidad, así como reducir los discursos que le condicionan. Existe una larga tradición de la educación popular y la pedagogía crítica que ha puesto su atención en el análisis del sistema capitalista, encontrando en la contradicción entre opresoras/es y oprimidas/os una relación a superar.

Sin embargo, se ha dejado de lado un conjunto de discursos que dan cuenta de prácticas de silenciamiento que se entrecruzan y tienen como hilo conductor no sólo la condición de clase, sino la raza, identidad de género, orientación sexual y el sexo.

Es necesario reconocer y visibilizar las existencias marginales, aquellas que dan cuenta de cómo la deshumanización se configura bajo premisas del poder que disponen de variados espacios para la desigualdad social y formas específicas de dominación. Para la *enseñanza*, ya es este un ejercicio de acercamiento a lo real.

A la preocupación de Olga Lucía Zuluaga por el distanciamiento de la pedagogía con el mundo, podemos responder que hoy la EP desde las perspectivas de educación popular feminista y decolonial, problematizan la *transferencia de conocimientos*. Estas plantean que el conocimiento

debe ser vaciado completamente de su contenido enajenante, para que la realización de la enseñanza se de en la creación de condiciones en las que las y los educandos se van transformando en sujetas/os reales de la construcción y reconstrucción del saber enseñado, al lado de la educadora, también sujeta del proceso (Freire, 1997).

El lugar que las subjetividades subalternas se abren en el campo de lo pedagógico, al decir de Alanis Bello, invita a arriesgar nuestras certezas epistemológicas, extendiendo los escenarios donde lo pedagógico se constituye. Aquí, vale hacer mención al momento en que la maestra puede enunciarse como tal en el mundo, que es en la interacción con el aprendizaje social en el que se desenvuelve como sujeta y descubre la posibilidad de enseñar. Freire da claridad cuando asegura que “no hay docencia sin *discencia*”, es decir que la maestra se forma mientras es formadora y así mismo la educanda se afirma como sujeta de la relación pedagógica.

Pararse en el filo de las teorías y prácticas pedagógicas es el trabajo realizado desde la perspectiva feminista, desde allí extiende el alcance de la enseñanza, colocándola en puntos álgidos dentro de las formas de reproducción de la desigualdad y la dominación. Esto quiere decir que dentro de las corrientes educativas tradicionales y más importante en este caso, dentro de la propuesta de la educación popular, existen vacíos de comprensión y acción.

Situarnos en esos puntos ciegos, permite hablar entonces de las violencias basadas en género, de la diversidad sexual y de género, el patriarcado como sistema de dominación, la heteronormatividad, así como de la explotación, el despojo y el antagonismo de clase, sin hacer de ninguna de estas, añadiduras de menor importancia. Lograr este tránsito a áreas no comunes para la enseñanza, enriquece a la pedagogía en su labor de comprender y traducir el mundo, pues pone a su disposición un conjunto de categorías, realidades, cuerpos y proyectos que diversifica sus decisiones, intervenciones y compromisos como apuesta ético-política.

El saber pedagógico que quiero exaltar en esta reflexión es el resultante de asumir una postura feminista en el campo de la educación, “lo que significa reconocer la experiencia personal como herramienta fundamental de conocimiento, y la vida cotidiana como escenario en el que se engendran saberes y se negocian el poder y la identidad” (Louro, 2003 en Bello, 2019, p. 109). En este sentido, ir y encontrarse en las experiencias periféricas, hace posible pensar un tipo de pedagogía que entra en relación con el conocimiento en la medida en que interviene el mundo. El saber que se produce implica a la maestra afectiva, intelectual, política y estéticamente.

Este saber podríamos ejemplificarlo al retomar la experiencia de las mujeres del Movimiento Cívico Popular que se conformó en Bogotá hacia la década del 70, quienes conformaron grupos de mujeres en los que comenzaron a dialogar en torno al contexto político de la época y los derechos de las mujeres. Los encuentros que desarrollan en localidades del sur-occidente y oriente de la ciudad dan como resultado el surgimiento de organizaciones como *La Escuelita de las Mujeres* en 1978, en la que estas se empiezan a denominar *educadoras populares*, y partir de su trabajo y el de otras colectividades, se conforma entre 1980 y 1990, el colectivo colombiano de la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM).

Recuperar este tipo de experiencias da un marco de comprensión y reconocimiento del desarrollo de una perspectiva de género que paulatinamente se ubica en el feminismo. *La Escuelita de las Mujeres*, así como la conformación de la *Asociación de Mujeres de La Calera* en la misma década, son fruto de los encuentros de las lideresas de Bosa, quienes llevan “encuentros locales” a Kennedy y La Calera, son germen para la conformación del colectivo REPEM.

El trabajo desarrollado por estas y otras organizaciones de mujeres que diseñaron y promovieron espacios de encuentro da como resultado la conformación del *equipo de trabajo con mujeres de*

sectores populares, que se agrupó en torno al acompañamiento de acciones desarrolladas por mujeres desde la perspectiva de la educación popular.

Este acumulado diversificó el alcance de la EP en la medida en que incorporó una visión y reivindicación de género que estaba ausente en los procesos de décadas anteriores, proponiendo acciones pedagógicas que dieran respuesta a las necesidades que tenían las mujeres organizadas, quienes se enfrentaban a un contexto de no garantía de sus derechos, precarización laboral, dependencia económica, entre otras problemáticas que requerían ser comprendidas en sus impactos diferenciales y confrontadas a través de expresiones organizativas robustecidas.

Aquí, la experiencia en la que se interviene la realidad, se constituye como base para el aprendizaje y a su vez insumo para la enseñanza, a través de la organización comunitaria. La vida cotidiana, es en el feminismo un terreno a reivindicar desde la experiencia particular de las mujeres y las disidencias, pues en esta, es viable identificar el cruce entre relaciones de género y los procesos de producción y apropiación del conocimiento, acá hay una relación más horizontal con el conocer.

La maestra que percibe y comprende la experiencia con la intención de fortalecer su creatividad, conocimiento y sensibilidad para la práctica de la enseñanza, puede encontrar en estas propuestas políticas su potencial pedagógico, sin confundir la especificidad de este. Pongamos como insumo la trans-pedagogía que plantea la profesora Bello: “si pensamos en una pedagogía que sacude lo normativo, que incomoda, molesta, extraña y produce curiosidad, quizá lo trans es la metáfora perfecta para entender sus alcances éticos, políticos y estéticos (...) es una irreverencia política y una estética de transgresión que pone en crisis a todas las instituciones” (2018).

Preguntémonos entonces, si como maestras nos involucramos conscientemente en la realidad, esto quiere decir en el complejo entramado de juegos de poder que configuran las matrices de opresión,

¿De qué formas podemos experimentar los conocimientos que surgen sobre la enseñanza? ¿Qué sentido del mundo podemos construir en el hecho educativo?

Para la educación popular, en la refundamentación de su saber pedagógico, se sitúan con fuerza las subjetividades feministas, trans y decoloniales que han disputado y ganado la palabra, quienes no habían sido concebidas en la comprensión del *sujeto histórico* de la educación liberadora. En estas, vive una pedagogía de discursos amplios, empecinada con la transformación y goce del derecho a la vida, la celebración de esta en la diferencia y el *ser más*. Pedagogía en la que la maestra se asume intelectual y militante de un proyecto popular, que lejos de ser ortodoxo, la involucra en su reafirmación como sujeta.

El saber pedagógico que aporta la educación popular feminista a la pedagogía, es uno que tiene como base la experiencia en su comprensión crítica, reveladora y con intención de transformación a través de la enseñanza y construcción de nuevo conocimiento. Su especificidad pedagógico-política contiene una vivencia educativa en la que la socialización en los espacios educativos formales y no formales es parte constituyente de la enseñanza.

La pedagogía feminista produce y defiende un saber pedagógico que no deja desatendida ninguna expresión de la violencia económica, política y cultural que mantiene los condicionantes de las relaciones de desigualdad en razón del género, orientación sexual, raza y clase. De esta manera, propone una pedagogía que no les reproduzca ni en su lectura de la realidad, ni en su producción teórica y mucho menos en su práctica discursiva, estética, afectiva y relacional.

Realizar una pedagogía que desestructure todas estas violencias, implica que la labor de la maestra comunique lo que su posición en la sociedad le permite, en sus lugares de desventaja y de privilegio,

así como lo que ella puede escuchar, ver, sentir y reconocer de quienes la rodean, así su lectura de la realidad será vívida y compleja.

Para teorizar desde esta perspectiva, es preciso identificar la persistencia de valores y prácticas patriarcales en la producción del conocimiento. La racionalidad positiva influye aún en algunos textos tradicionales de la educación popular, que pueden reflejar formas de conocer que en el fondo suponen una separación rígida entre sujeto y objeto (Da Silva, 1999). Aquellos en los que se hace énfasis solamente en el componente político de esta propuesta, conciben un sujeto universal y homogéneo en relación al conocimiento, lo cual genera un distanciamiento con el saber.

Por el contrario, es posible teorizar desde otras posturas pedagógicas en las que las subjetividades y los objetos del pensamiento no estén limitados. Tomaz Tadeu Da Silva cita a Deborah Britzman cuando esta plantea que la cuestión no es sólo preguntar ¿cómo pensar?, sino ¿Qué vuelve algo pensable? Cuando nos referimos a una enseñanza en la que no se reproduzcan los sistemas de opresión, la capacidad de pensar aquello que compone la realidad se amplifica hasta llegar a los temas que no han sido objeto de la pedagogía. Algo se vuelve pensable cuando comienza a ser parte de las preocupaciones de unas sujetas o de unos campos particulares del conocimiento.

En el momento en que se hace evidente que la pedagogía, por más crítica que pueda presentarse, mantiene herramientas conceptuales y prácticas que no problematizan al patriarcado, el género, la diversidad, los cuerpos, los afectos y todo este conjunto de expresiones de vida, son necesariamente pensables, para entender y transformar las consecuencias que estas tendencias generan sobre maestras y estudiantes.

Leer la pedagogía a través del feminismo, hace posible develar los discursos disciplinantes, negacionistas de las existencias otras y su derecho a la vida. Es una lectura rigurosa de los sistemas

de dominación, su solapamiento y operación paralela en los modelos educativos – incluyamos acá la educación popular más tradicional –.

La enseñanza se configura como una praxis, su relación con el conocimiento pasa por un ejercicio vigilante de sus dispositivos de poder-saber, así como una apropiación no inocente de este. La maestra puede crear, reinventar, producir, desafiar, increpar; en esta enseñanza hagamos válida la intervención crítica del mundo ¿Cómo intervenimos las feministas el mundo? A través de una pedagogía que propenda por el cuidado de la vida, la protección comunitaria ante las violencias estatales, paramilitares y patriarcales que nos asesinan. Una enseñanza que logre construir sentido del mundo, concienciación y acción liberadora.

CONCLUSIÓN

La puesta en diálogo de la educación popular con el saber pedagógico, entendido como categoría que pretende englobar la especificidad de la disciplina, abre una ruta de indagación que aterriza en la comprensión de algunos de los aportes que las perspectivas de educación popular feminista hacen al campo pedagógico actual. Esta búsqueda pasó por la revisión del núcleo definitorio de la educación popular, que continúa soportando su propuesta educativa desde una intencionalidad político-pedagógica explícita, pasando por el encuentro de periodos en los que se teoriza acerca de un quiebre en las comprensiones que habían orientado las experiencias educativas populares.

De esta manera, ubicar el proceso de refundamentación fue de utilidad para hacer visibles, las tendencias y tensiones que afloran dentro de la educación popular. El fundamento de las reflexiones que se encontraron en el archivo documental, se relaciona con las transformaciones políticas, culturales y económicas que configuraban la sociedad de finales del siglo XX y principios del XXI. De aquí que un hallazgo importante es la relación directa que hay entre la profundidad con que se entienden los fenómenos sociales y las subjetividades políticas que se posicionan en las últimas décadas, con el replanteamiento de las prácticas educativas y la reflexión pedagógica dentro de la educación popular.

De esta manera, se ubicó que, en los avances hechos por los movimientos de mujeres, diversidades sexuales y pueblos étnicos, hay no solamente un reclamo a la educación popular, sino una alternativa que ya va andando y materializa una pedagogía renovada, contextualizada y organizada bajo unos principios que recuperan y elevan, si se quiere, algunas de las bases freireanas sobre la enseñanza.

A través de esta inflexión, se ve claramente una fuga dentro del saber pedagógico, la consolidación de discursos que llaman la atención sobre la enseñanza. Es interesante hallar en esta perspectiva un encuentro con premisas como el rechazo a toda forma de discriminación, en tanto condición para un enseñar comprometido con la transformación; así como una enunciación fuerte de la maestra y su potencial como intelectual, creadora de experiencias de significación del mundo.

Sobre lo anterior, se prefiguran algunas líneas en las que será pertinente profundizar, pero que ahora se proponen como interrogantes para quienes se acerquen a esta temática en el lugar de maestras o estudiantes. La pedagogía feminista tensiona la presencia de discursos y prácticas que continúan transmitiendo ideas patriarcales que mantienen lugares de desigualdad con razón de género, sexo, raza a través de la enseñanza, podemos preguntar acá ¿cuál es el alcance de la educación popular feminista frente a la eliminación del patriarcado? ¿El saber pedagógico popular de esta perspectiva nos acerca a la deuda sobre la especificidad de la pedagogía?

REFERENCIAS

- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128.
<https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/08/Hacia-una-trans-pedagogia-1.pdf>
- Bello, A. (Ed.). (2019). Vivir una vida siendo maestra travesti feminista. En *Educación popular desde los territorios. Experiencias y reflexiones* (pp. 107-122). Desde Abajo.
- Bengoechea, M. (2008). Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio y resistencia normativa. *Lenguaje y Textos*, 27, 37-68.
http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/lo_femenino_en_la_lengua_sociedad_cambio_y_resistencia_normativa._bengoechea_m.pdf
- Cendales, L. Posada, J & Torres, A. (1996). Refundamentación, pedagogía y política. Un debate abierto. *Aportes*, 46, 1. <http://www.germanmarino.com/>
- Cuevas, P. (2016). Decolonizar la educación popular/resignificar la comunidad. *Aportes*, 60, 1.
<http://www.germanmarino.com/>
- Da Silva, T. (1999). *Documentos e identidades. Una introducción a las teorías del currículo* (2.^a ed.) [Libro electrónico]. Autentica Editorial.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%200ident.pdf>

De Souza, J. (1996). La educación popular y la formación de los educadores. *Aportes*, 46, 1.

<http://www.germanmarino.com/>

Espinel, O. (2014). *Freire y la educación en derechos humanos. Inflexiones e intersticios* [Libro electrónico]. Universidad de Antioquia.

https://www.academia.edu/14054593/Freire_y_la_educaci%C3%B3n_en_derechos_humanos_Inflexiones_e_intersticios

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* [Libro electrónico]. Siglo XXI Editores.

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Guiso, A. (2005). Una forma de intervenir en el mundo: Pedagogía para un mundo que puja por

ser.... *Aportes*, 58, 1. <http://www.germanmarino.com/>

Korol, C. (2017). Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes [Libro

electrónico]. En *Diálogo de saberes y pedagogía feminista* (pp. 11-35). Ediciones América Libre.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/99288/CONICET_Digital_Nro.alvaroalvarez.pdf?sequence=5&isAllowed=y

M, A. (2009, 12 junio). *Pedagogía: Saber, práctica y disciplina*. Alberto Martinez Boom.

<http://www.albertomartinezboom.com/>

Mejía, M. (1992). La pedagogía en la educación popular. *La Piragua*, 4, 1.

<http://www.ceaal.org/v2/index.php#>

- Mejía, M. (1993). Las tareas de la refundamentación: La educación popular hoy. *La Piragua*, 6, 1. <http://www.ceaal.org/v2/index.php#>
- Mejía, M. (1996). La educación popular: Hacia una pedagogía política del poder. *Aportes*, 46, 1. <http://www.germanmarino.com/>
- Mejía, M. (2005). Vigencia Educativa de Freire. *Aportes*, 58, 1. <http://www.germanmarino.com/>
- Ortega, P. (2016). La Educación Popular: referente de la pedagogía crítica en Colombia. *Aportes*, 60, 1. <http://www.germanmarino.com/>
- Osorio, J. (1996). Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular. *Aportes*, 46, 1. <http://www.germanmarino.com/>
- Posada, J. (1996). ¿A qué le decimos que no y a qué le decimos que sí? Notas sobre la reflexión pedagógica en la educación popular. *Aportes*, 41(2), 1. <http://www.germanmarino.com/>
- Roda, M. (2008). Educación popular y movimientos sociales en el actual contexto de Latinoamérica y el Caribe. *La Piragua*, 27, 1. <http://www.ceaal.org/v2/index.php#>
- Zapata, V. (2002). La evolución del concepto saber pedagógico su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, XV(37), 177-184.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiz2pLw8rfsAhXhs1kKHQQaDAQQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2556975.pdf&usg=AOvVaw17z4TvPg6lJx0by-_E2jfH

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (2011). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En J. Echeverri (Ed.), *Pedagogía y Epistemología* (2.^a ed., pp. 111-126). Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXOS

Información General	
Título	¿A qué le decimos que no y a qué le decimos que sí? Notas sobre la reflexión pedagógica en la educación popular
Tipo de documento	Artículo
Año	1996
Autor(es)	Jorge Posada E.
Ciudad	Bogotá
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Posada, J. (1996). ¿A qué le decimos que no y a qué le decimos que sí? Notas sobre la reflexión pedagógica en la educación popular. <i>Aportes</i> , 41(2), 1. http://www.germanmarino.com/
Palabras Claves	Conocimiento, reflexión pedagógica, refundamentación, educación popular

1. Descripción (Resumen General)

El artículo aborda algunos elementos claves para pensar la refundamentación de la educación popular en clave de la reflexión pedagógica que esta necesita. Partiendo de los cambios que se han dado en la sociedad, el autor señala que existe un agotamiento en las formas de percibir la realidad, lo cual plantea un desafío en la construcción de nuevas comprensiones que permitan una teoría y práctica situada. Para esto propone el estudio de este campo de conocimiento, a partir de la consideración de los diferentes niveles de producción del conocimiento, sobre los cuales hace una aproximación a su desarrollo dentro de la educación popular.

Nivel epistemológico – se refiere al estudio de la racionalidad que caracteriza el discurso de esta propuesta, la consolidación de la teoría y su relación con la práctica, comienza a ser abordado con mayor atención desde la década del 90.

Nivel conceptual – centra su estudio en los conceptos y las tendencias que en estos se encuentran, su estudio se lleva a cabo más que todo en las décadas del 70 y 80.

Nivel ideológico – se orienta a las finalidades, el componente teleológico de la educación popular

Nivel sociológico – análisis contextual que tiene una influencia en la concepción particular de la educación popular

Nivel psicológico – referente al conocimiento de las y los sujetos sociales con quienes se trabaja

Nivel metodológico – estudio del saber hacer en las intervenciones

Nivel de elaboración experimental – teorización de la práctica

2. Fuentes Bibliográficas

ALFARO, Rosa María. *Educación desde una Perspectiva de Género*. La Piragua.

Santiago de Chile. Segundo semestre de 1992.

GHISO, Alfredo. *La Reflexión Pedagógica en la Educación Popular*. Papeles del CEAAL, N° 2, Santiago de Chile, 1992

MEJIA, Marco Raúl. *La pedagogía y lo Pedagógico en la Educación Popular*.

Papeles del CEAAL, N° 2, Santiago de Chile, 1992

SIME, Luis. *Los Discursos de la Educación Popular*. Editorial Tarea. Lima, 1991.

TRILLA, Jaume. *Otras Educaciones*. Editorial Anthropos y Universidad

Pedagógica Nacional. Barcelona, 1993.

3. Categorías de Análisis – citas textuales

Reflexión pedagógica – “Alfredo Ghiso (1992) señala la falta de una reflexión pedagógica, crítica y sistemática. (¿Desde dónde hacemos esta reflexión?) y se pregunta por las condiciones mínimas para desarrollar estos procesos de reflexión pedagógica. ¿Nosotros nos preguntamos desde dónde hacemos esta reflexión?” (p.13)

Niveles de producción del conocimiento – “Hay diferentes niveles de producción de conocimiento en cualquier campo teórico. El discurso de un campo puede ser estudiado desde siete niveles:

Nivel epistemológico: Donde se plantea la identidad del discurso sobre la educación popular, su origen, su consistencia, su relación con otros discursos. ¿Es un paradigma nuevo de la educación, es una corriente pedagógica, es una práctica sin discurso, es un saber, un saber-hacer, es una disciplina, es un saber y una disciplina? Esta reflexión sirve para saber con qué clase de racionalidad se trabaja, ayudando a dar consistencia a la teoría y, por tanto, a la práctica. Una reflexión muy importante que se ubica en este nivel es la que se refiere al papel de la teoría y al de la relación teoría-práctica.

Nivel ideológico: Donde se discute de finalidades, compromisos, beligerancias. Este tipo de reflexión ha sido uno de los dominantes, hasta el límite de confundir lo que es la educación popular con lo que se desea que sea. Admitir su posición ideológica, no debe reducir cualquier reflexión posible a la discusión ideológica.

Nivel sociológico: Por la sobrepolitización del discurso de la educación popular en todos los cursos se comenzaba por un análisis del contexto, aún las propuestas metodológicas y los objetivos de una propuesta pedagógica se deducían de un análisis de coyuntura.

Hasta ahora más que por las concepciones pedagógicas de donde se fundamenta la educación popular se ha desarrollado en una visión determinada de la realidad social. Aunque tenemos que tener en cuenta de que es indudable que la visión que se tenga de la realidad influirá en forma definitiva en la concepción de educación popular.” (p.15)

4. Información General	
Título	La educación popular y la formación de los educadores
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.germanmarino.com/
Año	1996
Autor(es)	Joao Francisco de Souza
Ciudad	Bogotá
Datos de citación/referencia (Normas APA)	De Souza, J. (1996). La educación popular y la formación de los educadores. <i>Aportes</i> , 46, 1. http://www.germanmarino.com/
Palabras Claves	Formación, contexto, educador(a)

5. Descripción (Resumen General)
<p>El artículo reflexiona sobre la formación de las y los educadores, haciendo hincapié en aquellas que se inscriben dentro de los procesos de educación popular. Parte de ubicar el trabajo educativo dentro de un contexto que le condiciona, pero que deja espacios para su autonomía, por lo cual la formación de las educadoras cobra relevancia al ser una interacción entre la reflexión y la práctica, que hace posible la renovación de los procesos educativos.</p> <p>La educadora aparece entonces como una figura heterogénea, que está cruzada por una experiencia individual propia desde la cual ubica su labor en múltiples ámbitos que deben ser pensados desde la formación, que se convierte en particular. Sobre esto, el autor hace énfasis en el saber pedagógico como categoría a la que deben acudir las educadoras populares. Este concepto lo retoma de Lyotard, quien propone este saber como una forma amplia de la intelección humana, que incorpora experiencias no sólo cognoscitivas sino estéticas, éticas entre otras que surgen al incorporarse en la realidad social asumiendo compromisos y proyecciones sobre ésta. Así, el saber pedagógico se proyecta como un proceso, contempla una finalidad a través de la acción, en la que ubica una sujeta particular. La educadora tiene un lugar central y su formación debe contemplar la “resocialización”, que de acuerdo al autor implica una nueva comprensión y acción, en este caso, sobre la pedagogía, idea que relaciona con la necesidad de refundamentar la educación popular.</p>

6. Fuentes Bibliográficas

N/A

7. Categorías de Análisis – citas textuales

Educadora - En la medida que la formación del educador, interactúa con sus elecciones personales, con sus condiciones sociales, de género, étnicas y culturales, será posible determinar su acción, su proyecto, su trabajo (...) interacción entre nuestra reflexión y la práctica cotidiana de los educadores en cada uno de sus ámbitos y lugares de actuación. Si no se da esa interacción no habrá renovación de los compromisos, ni cambios en la voluntad y forma de hacer, ni transformaciones en los procesos educativos.” (p.96)

Saber pedagógico – “Por tanto, el saber pedagógico supone saber relacionarse, asumir compromisos, responsabilidades, saber hacer e implica a la vez, incorporar la dimensión cognoscitiva, la estética, la belleza y la técnica (...) El saber pedagógico supone, por tanto, una teoría y una intervención social y una elaboración de un proyecto de sociedad (...) El saber está vinculado a la ética, a lo axiológico; para él, las finalidades de las acciones son fundamentales, por eso va proyectando para el futuro a través del proceso.” (p.100)

8. Información General	
Título	Refundamentación, pedagogía y política. Un debate abierto
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.germanmarino.com/
Año	1996
Autor(es)	Lola Cendales, Jorge Posada y Alfonso Torres
Ciudad	Bogotá
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Cendales, L. Posada, J & Torres, A. (1996). Refundamentación, pedagogía y política. Un debate abierto. <i>Aportes</i> , 46, 1. http://www.germanmarino.com/
Palabras Claves	Refundamentación, política, popular,

9. Descripción (Resumen General)
<p>El artículo aborda el proceso de refundamentación de la educación popular haciendo mención a sus propósitos iniciales, encaminados a un fortalecimiento cualitativo y teórico de la EP que diera cuenta de su capacidad de respuesta a través de los procesos educativos que desarrollaba. Así mismo, se hace énfasis en algunas características que la refundamentación tomó, entre las cuales una principal era la prevalencia de producciones teóricas que se basaban principalmente en teorías macro, que ampliaron los discursos, pero no acortaron la distancia con las experiencias prácticas. Aquí, cabe hacer la pregunta sobre ¿cómo incorporar al discurso pedagógico la potencialidad de las experiencias? El texto resalta el potencial de la práctica como suceso que es movido fundamentalmente por aspectos motivacionales, afectivos, estéticos y otros que no han sido abordados con mayor rigurosidad en la refundamentación.</p> <p>La investigación y sistematización en la EP, continúan siendo en este periodo ejercicios de producción de conocimiento que aportan a las búsquedas y reinversiones de la educación popular, sin embargo, éstas no surgen en espacios homogéneos ni en igual intensidad, lo cual genera una distinción entre los trabajos investigativos y los de sistematización. Sobre esto la autora y los autores del texto, señalan algunas reflexiones para nutrir esta discusión.</p>

Un primer elemento que se señala es el relacionado con la elaboración pedagógica en la refundamentación, sobre lo cual se advierte de la posición crítica que la educación popular había tenido hacia la escuela – en tanto espacio tradicional – al considerarla un aparato ideológico del establecimiento. De esta manera, nombrar lo pedagógico fue reducido a la implementación de metodologías que estuvieran organizadas acorde con los objetivos políticos de la EP, abriendo la pregunta sobre la elaboración pedagógica que desde entonces ha construido esta propuesta. El tiempo en que se da apertura a la refundamentación, es en la pedagogía un momento de auge del constructivismo, sobre el que es posible reflexionar y encontrar los aportes y limitantes que corrientes como ésta implicaban para la pedagogía. Sobre esto, el profesor Germán Mariño plantea que los procesos educativos deben trascender la comunicación del saber, para encontrar a través del diálogo cultural, posibilidades de creación más allá de lo sabido por la maestra y por la estudiante.

A continuación, se abordan los aportes que la pedagogía crítica hace a la educación popular. En tanto corriente que reconoce como raíz a la misma EP, ésta plantea como punto de discusión y posibilidad a la escuela, entendida como espacio de disputa, en el que la maestra es una intelectual transformadora. De acuerdo a esto, los espacios educativos pueden ser cuestionados y replanteados en su organización física, cognoscitiva, política y cultural, implicando una acción que cree una condiciones nuevas para la enseñanza y el aprendizaje; aunque el texto lo ubica con relación a la escuela, es un elemento importante para comprender las expresiones contemporáneas de la educación popular, muchas de las cuales han puesto un debate sobre la reflexión pedagógica dentro de la educación popular – un ejercicio importante es el de la pedagogía feminista -.

La reflexión pedagógica en la EP ha avanzado a partir de los trabajos de profesores como Jorge Osorio, Marco Raúl Mejía y Sergio Martinic, son mencionados en el texto por sus aportes a la reflexión de la práctica y el saber que allí se construye, así como el lugar de las maestras y de las formadoras de educadoras, acá las formas de construcción y el uso del saber pasan a ser temas que necesitan ser estudiados en clave de pensar una pedagogía propia de la educación popular.

El proceso de refundamentación se ha posicionado frente al discurso político de la EP, desde una perspectiva que comprende el poder como relación que está presente en todo espacio social, que no es detentada sólo por el Estado – como se planteaba en propuestas más tradicionales- sino que es ejercida en lo micro, reconociendo la amplitud de los sistemas de dominación. El artículo señala que una tendencia dentro de la refundamentación, fue identificar como proyecto a la democracia, reivindicar la democratización en la región como forma de alcanzar unos objetivos de educación ciudadana.

Esta inclinación se diferenciaba del horizonte político de la educación popular “tradicional” que se inscribe en un proyecto de transformación estructural de la sociedad. Al respecto, se advierte de una posible pérdida de lo “popular” en esta propuesta educativa, teniendo claro que con esto se refiere

a lo sustantivo, a la sujeta que se identifica como opción de la EP y que le implica asumirse dentro un horizonte de transformación. De esta manera, la reflexión en el texto menciona- aunque no de forma clara- la incidencia de nuevos campos y temáticas que complejizan la educación popular, que es pertinente revisar a la luz no de la pérdida de los popular, sino por el contrario un fortalecimiento y clarificación de la opción por el poder popular – nuevamente la pedagogía feminista aparece con unos aportes significativos que vale la pena revisar -.

10. Fuentes Bibliográficas

Ghiso, Alfredo. *La Reflexión Pedagógica en la Educación Popular. En: Reflexiones sobre Pedagogía. Papeles d el CEA AL, Santiago de Chile, 1992.*

Ghiso, Alfredo. «*Lo mismo o. lo nuevo y lo otro*» reflexiones sobre Educación Popular. Documento presentado al Seminario realizado en Santa Cruz de la Sierra, Solivia, Julio 1996.

Giroux, Henry. *Los Profesores como intelectuales*. Ediciones Paidos y MEC, Barcelona. 1990.

Hadad, Sergio. *Refundamentación de la Educación Popular. Contribución de la región sudeste de Brasil*.

Melaren, Peter. *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique grupo editor, Buenos Aires, 1994.

Melaren, Peter. *La vida en las escuelas*. Siglo XXI Editores y UNAM, México, 1994.

11. Categorías de Análisis – citas textuales

Refundamentación – “la refundamentación como búsqueda de coherencia entre teoría y práctica, como necesidad de cualificación de los educadores, como requerimiento de calidad en la incidencia, (así se le denomine de otra manera) tendrá que seguir siendo una tarea permanente ligada a las prácticas de Educación Popular.” (p. 109)

Práctica – “¿Hace falta hacer balances de las prácticas?, muchas de las cuales surgieron y se mantienen no porque sean el fruto de planteamientos teóricos muy consistentes sino porque están animadas por convicciones, esperanzas, afectos por otro tipo de «ingredientes» que no han sido muy trabajados en este proceso de refundamentación.” (p.108)

- “A partir de esta reflexión y de sus estudios, él plantea que la propuesta que debe trabajar la Educación Popular es el diálogo cultural, que implique crear algo nuevo, un conocimiento que no sea sólo lo del educando, ni la repetición del del educador.” (p.111)

Maestra – “Como intelectuales deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciara los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos...” (Giroux, 1990; 36)

- "Para los intelectuales transformativos, la pedagogía radical, como forma de política cultural, ha de entenderse como un conjunto concreto de prácticas que desemboca en determinadas formas sociales, a través de las cuales se elaboran diferentes tipos de conocimiento, conjuntos de experiencias y subjetividades" (Melaren, 1994a: 38).

- "Los maestros deben convertir los salones de clase en espacios críticos que verdaderamente pongan en peligro la obiedad de la cultura; por ejemplo, la forma en que es usualmente construida la realidad como

una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incambiables. Deben rescatar los ‘conocimientos sojuzgados’ de los que han sido marginados y privados de derechos, cuyas historias de sufrimiento y esperanza raramente se han hecho públicos". (Melaren, 1994b: 285).

- "El lenguaje constituye la realidad, en lugar de simplemente reflejarla. Es un medio simbólico que activamente le da una configuración al mundo y lo transforma" (Melaren, 1994a: 35).

Reflexión pedagógica – “nosotros pensamos que todavía nos falta una mirada más profunda del saber que se produce en las prácticas; por tanto, vemos importante la construcción de puentes entre las teorías y la sistematización de las prácticas”

“Para la pedagogía y para la Educación Popular continúan siendo de vital importancia la reflexión sobre la formación de educadores y sobre el formador de educadores, reconociendo que la formación requiere y

supone también una pedagogía. Necesitamos investigaciones sobre los educadores populares: saber cómo se desempeñan como mediadores culturales, cómo reconstruyen los saberes de los sectores populares.”

Político y el poder - “Hoy la política y la manera de ejercerla se entienden de otro modo: referida al poder, ya no está localizada en un lugar exclusivo sino que como sistema de relaciones atraviesa todo el cuerpo social; está ahí en la vida cotidiana, a lo largo y ancho del tejido social, en el seno de las organizaciones sociales, en todo espacio donde existan conflictos y relaciones asimétricas: la relación hombre mujer o adulto joven, la discriminación étnica o religiosa, etc; más aún, el poder no siempre se ejerce para reprimir, para controlar, sino también para persuadir, para promover prácticas, e incluso, para resistir y generar otras alternativas de relación.” (p. 116)

Popular – “N o debemos olvidar que el carácter "popular" de su denominación ha tenido desde sus orígenes un sentido más sustantivo que adjetivo, en la medida en que se refiere no sólo a los sectores populares "beneficiarios" y sujetos de las propuestas educativas, sino también al sentido del actor social y el carácter de los proyectos políticos que se buscan fortalecer desde las prácticas educativas.” (p.119)

12. Información General	
Título	La educación popular: Hacia una pedagogía política del poder
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.germanmarino.com/
Año	1996
Autor(es)	Marco Raúl Mejía
Ciudad	Bogotá
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Mejía, M. (1996). La educación popular: Hacia una pedagogía política del poder. <i>Aportes</i> , 46, 1. http://www.germanmarino.com/
Palabras Claves	Educación popular, poder, deconstrucción, sujeto, capitalismo

13. Descripción (Resumen General)
<p>El texto realiza una reflexión sobre las configuraciones del capitalismo de final del siglo XX en clave de identificación de los retos y exigencias que surgen para la educación popular y el pensamiento crítico como propuestas transformadoras.</p> <p>Inicialmente se evidencian cambios en las manifestaciones del poder y la dominación que emergen por la constitución de una nueva racionalidad mediada en gran medida por las tecnologías, como dispositivos que configuraron el mundo del trabajo, la concepción de las interacciones sociales, la participación, el significado de lo público y la representación de nuevas subjetividades, entre otros elementos; que por supuesto se cruzan con otras matrices históricas de opresión que pueden ser ubicadas en los espacios, propuestos en el texto, donde toman forma los ejercicios de poder: doméstico, trabajo, ciudadanía y mundial, en los que se institucionalizan relaciones de desigualdad y enajenación. Dentro de esto, se dan procesos de socialización en los que cambian las bases sobre las cuales la subjetividad se conformaba. Existe una disminución de la interacción social a causa de una organización de la vida que configuró el espacio – metrópolis -, instituciones sociales como la escuela y la familia, el mundo del trabajo – flexibilización, especialización -; “estos fenómenos reducen la interacción social y los espacios sociales destinados para ellas, construyendo otra forma de ser de la interacción” (Mejía, p.28).</p>

Los procesos descritos en el texto llevan a la identificación de una nueva sujeta histórica, ya no la misma que fue comprendida por las teorías críticas del siglo XIX, bajo categorías homogéneas y generales. No, se percibe una nueva figura, delineada por formas de existencia de mayor complejidad, que no son nuevas, pero sí fueron relegadas. De esta manera, ya la clase no es la determinación única de un lugar en la sociedad, sino que la comprensión de las problemáticas que fundamentan en el orden social se ubica en una sociedad patriarcal, colonial y capitalista.

Lo pedagógico es introducido, a partir del cuestionamiento sobre las formas en que es posible ahora acercarse a los grupos sociales, generar encuentros desde estas comprensiones que siguen revelando la necesidad de impulsar proyectos de transformación social. La reflexión del hecho educativo, como realización de la pedagogía, en el caso de la educación popular plantea preguntas sobre el ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿Dónde?, ¿quiénes?, todo enmarcado dentro de un propósito de transformación. Las prácticas de educación popular se entienden acá como procesos de creación en los que se procura por un cambio, ya sea en el sentido o la materialidad de una parte específica de la realidad de quienes hacen parte como aprendientes y enseñantes. Sobre esto, el texto ubica en la educación popular una postura sobre el aprendizaje y la enseñanza que da relevancia al resultado que estas actividades tienen sobre la sociedad, buscando un ejercicio pedagógico de mayor amplitud.

La educación popular no desconoce la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, dista de las prácticas educativas que enmarcan estas acciones en la legitimación, reproducción de un conocimiento que venga y se mantenga ajeno a la realidad en la que es comunicado. Contrario a esto, concibe el aprendizaje a través de algunos elementos como: experiencia, espacios de aprendizaje, relación individuo-realidad, nexo sujeta- sociedad, entre otros.

Hacer posibles estas relaciones dentro de las prácticas pedagógicas, en este caso las de la educación popular, se da a través de herramientas como la negociación cultural, entendida como forma de mediación entre los lenguajes culturalmente apropiados por las personas, por medio de los que es posible establecer intercambios entre diversas.

Por último, se plantea una tensión para la educación popular, sobre la necesidad de deconstrucción de su propuesta y de su alcance frente al contexto de inicio del siglo XXI. Sobre lo que propone que este ejercicio de deconstrucción sea comprendido como una intervención política activa de las formas institucionales de poder que pueden aún permearle o que deban ser incorporadas en el sentido de análisis crítico, para continuar construyendo alternativas pedagógicas.

--

14. Fuentes Bibliográficas

N/A

15. Categorías de Análisis – citas textuales

Trabajo – “Curiosamente, en los países del sur o antiguo Tercer Mundo, se produce una gran masa de trabajadores empobrecidos que, saliendo de las antiguas relaciones laborales, se ven desplazados a buscar formas económicas de subsistencia bajo la construcción de pequeñas unidades productivas con base en un patrimonio fruto de su liquidación laboral. Esta nueva realidad genera también una serie de empleos temporales a destajo con un excedente de mano de obra, permitiendo el ingreso en las nuevas unidades productivas sólo de aquéllos que han logrado una cualificación fundamentada en una nueva escolarización.” (p.22)

Poder - “Permite también mostrar cómo la naturaleza política del poder no es un atributo exclusivo de una determinada forma de poder, sino el efecto de la combinación entre las diferentes formas de poder, y podemos ver cómo en las sociedades periféricas la fortaleza se coloca en lugares distintos, pero sigue jugando en interacción con los diferentes procesos.” (p.27)

Sujeta – “Las identidades comienzan a construirse de otra manera y esto para los educadores populares significa que los sujetos de base van a vivir un proceso de heterogenización. Es decir, mientras antes estos eran definidos en torno a las necesidades económicas y sociales, lo masivo y la identidad apuntan hacia otro tipo de necesidades” (p.30)

Acción – “Cuando hablamos de acción, nos estamos refiriendo a la acción como fuente de conocimiento, de saber y de poder. Es una acción que reflexionada genera nuevos saberes sobre el hecho educativo mismo y lo organiza no sólo cognitivamente sino manifestándose en acción organizativa dentro del contexto.” (p.33)

Aprendizaje – “El aprendizaje conseguido en la educación popular resignifica las realidades de los actores y plantea una reconstrucción de las mediaciones, sociales que él va a instaurar como acción social exigir una conciencia del poder que ^circula en la actividad educativa.” (p.35)

Lenguaje – “Ello significa comprensión de esa nueva lógica para poder entender a los actores que construyen su mundo más referenciados allí y exige de nosotros, como educadores, construir esa zona de aprendizaje próxima para posibilitar que el acto comunicativo del acto educativo realmente ocurra. Pero para

ello es necesario reconocer en nuestro proceso histórico esos lenguajes y esas lecturas.” (p.38)

Maestra – “claros. Y allí es necesario entender que la negociación es de diferentes. Por ello requiere de una persona que esté en términos reales en capacidad de hacerla, no sólo por su formación profesional, sino por el entendimiento de esos procesos más profundos de los grupos humanos y por su disposición para construir otra forma de circulación del poder.” (p.40)

16. Información General	
Título	Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.germanmarino.com/
Año	1996
Autor(es)	Jorge Osorio Vargas
Ciudad	Bogotá
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Osorio, J. (1996). Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular. <i>Aportes</i> , 46, 1. http://www.germanmarino.com/
Palabras Claves	Educación popular, reflexión, recontextualización

17. Descripción (Resumen General)
<p>El texto busca realizar un resumen de las discusiones elaboradas para el Seminario Internacional sobre la Refundamentación Político-Pedagógica de la Educación Popular en la Transición al Siglo XXI, realizado en Santa Cruz de la Sierra entre el 15 y 17 de julio de 1996. Se estructura en dos partes correspondientes a sintetizar los temas-eje planteados y algunos silencios que el autor identifica dentro de las reflexiones.</p> <p>La utilidad de este documento se encuentra principalmente en su contenido de síntesis en el que es posible identificar claramente tendencias y tensiones que surgen en la educación popular de finales de siglo, pero que aún hoy pueden encontrarse y son susceptibles de ser revisadas.</p> <p>Se parte de considerar un estado de crisis en la educación popular, que se ubica en su intencionalidad y orientación política. Este momento de ruptura, encuentra su razón de ser en los diversos cambios globales y locales que caracterizan este periodo de tiempo y que ponen en cuestión certezas que en los movimientos sociales y en la educación popular orientaban su entendimiento de la cuestión social y su accionar en esta. El componente pedagógico hace parte de las categorías que debe ser repensadas, en tanto el texto sugiere que ha habido un abandono de su análisis y un vaciamiento en los procesos de educación popular.</p>

La reflexión sobre los elementos que componen la crisis de esta propuesta educativa se ubica también en un cambio en la concepción del poder, que pasa de ser un ejercicio limitado a la acción Estatal o de una clase sobre otra, ni siendo la conquista de figuras organizativas como los partidos, sino que es un ejercicio que tiene una configuración más compleja. El texto relaciona el poder – pudiéramos decir el poder popular – como una capacidad crítica para la acción transformadora. Al respecto, se llama la atención sobre un aspecto importante y son los desafíos que el movimiento de mujeres, ambientalistas y anticolonialistas ponen a la educación popular, se evidencia una falta de reflexión rigurosa desde esta pedagogía específica.

El proceso de refundamentación plantea unas agendas como estrategia para abordar los aspectos que se identifican necesarios de revisar, superar y recrear para la educación popular, de esas, para el interés de este trabajo es importante resaltar dos: conocimiento y epistemología, formación de educadoras y reflexión pedagógica; que no son excluyentes de otras, pero que colocan su interés en categorías específicas. Estas agendas son rutas y posibilidades de comprensión de los nuevos requerimientos ético-políticos a la educación popular.

Por último, se señalan algunos silencios que quedan y es preciso dar lugar en las reflexiones actuales, retomando los adelantos desarrollados en la refundamentación y en general los hechos por diferentes experiencias de educación popular. El primero de estos es sobre el impacto de los cambios tecnológicos en el desarrollo de la educación popular, un segundo silencio es sobre la educación intercultural, tercero sobre la educación rural y el movimiento ambientalistas, finalizando con un cuarto silencio relacionado con el movimiento feminista y de mujeres.

18. Fuentes Bibliográficas

N/A

19. Categorías de Análisis – citas textuales

Poder – “El poder es entendido como una suma de la capacidad crítica para entender los procesos, la capacidad para acumular fuerza necesaria de transformación y la capacidad de desarrollar competencias instrumentales que permitan a los actores sociales actuar con eficiencia. En este

sentido, la construcción del poder se articula con diferentes espacios sociales y culturales, no sólo con lo político.” (p.13)

Poder - “Aparece de manera muy evidente, en los textos, que la educación popular aún no resuelve de manera sistémica los desafíos conceptuales y políticos que, sobre el tema de la construcción del poder, le

están planteando el movimiento de mujeres, el movimiento ecológico, los movimientos étnicos y también, los movimientos generacionales.” (p.13)

Poder – “Hay un desfase entre lo que se produce conceptualmente sobre el poder en los movimientos sociales, de mujeres y étnicos y la reflexión sistemática que se hace en el campo de la educación popular.” (p.13)

Refundamentación – “Termino señalando dos precauciones. Los enfoques del género y del desarrollo sustentable están significativamente presentes en los discursos o retóricas. Sin embargo, analizando más profundamente los textos, la retórica no se implica originariamente con las definiciones estratégicas de la educación popular.” (p.17)

20. Información General	
Título	Una forma de intervenir en el mundo: Pedagogía para un mundo que puja por ser...
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.germanmarino.com/
Año	2005
Autor(es)	Alfredo Guiso
Ciudad	Bogotá
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Guiso, A. (2005). Una forma de intervenir en el mundo: Pedagogía para un mundo que puja por ser.... <i>Aportes</i> , 58, 1. http://www.germanmarino.com/
Palabras Claves	Pedagogía, subjetividad,

21. Descripción (Resumen General)
<p>El texto busca señalar la relación entre la pedagogía y la organización política, económica y sobre todo la cultura del sistema capitalista en el siglo XXI, retomando y encontrando la vigencia de la propuesta educativa de Freire, así como presentando algunos retos y necesidades ante el nuevo contexto.</p> <p>Para desarrollar este propósito, el autor inicia por identificar algunas configuraciones de la sociedad en transito del siglo XXI, ubicando una permanencia del sistema neoliberal como forma de organización social imperante. Esto, a través de la categoría de “unidad epocal” trabajada ya por Freire para referirse al conjunto de ideas, representaciones, valores, desafíos, proyectos que existen en una sociedad e interactúan para su concreción en la realidad, los cuales influyen y determinan una propuesta pedagógica específica. Reconocer que nuestra unidad epocal está caracterizada por un deterioro constante de las condiciones de vida de las mayorías empobrecidas y que estas son sostenidas por mecanismos de represión y control, los cuales han logrado distorsionar las realidades de injusticia, sosteniendo versiones inclinadas a la naturalización de los conflictos y desigualdades, conecta en el texto con un llamado a una práctica educativa crítica.</p> <p>El autor realiza una interpretación valiosa de las formas en que el sistema se incorpora, a través de los mecanismos y espacios de socialización – tecnologías, escuela, el trabajo, la familia entre otros – para tergiversar la comprensión de las realidades de exclusión y marginación que son imposibles de esconder. Sobre esto, se descontextualizan, reorganizan y reinterpretan las narrativas de los</p>

acontecimientos que podrían bien dar explicación a las condiciones de existencia que hoy nos aquejan. Esta manipulación de las formas de socialización, incide directamente en la configuración de subjetividades condicionadas, paralizadas, despojadas intencionalmente de su capacidad de acción creadora, el texto las ubica como subjetividades que, en palabras de Freire, han dejado de problematizar el futuro.

A continuación, al artículo recupera algunas ideas fundantes de la propuesta pedagógica de Freire, que la ubica como respuesta al panorama ya descrito, dando lugar a un proyecto educativo que ha ido en contra vía del autoritarismo, la exclusión y en general el modelo neoliberal. Como proceso, la educación liberadora de Freire se estructura ideológica y metodológicamente para develar las relaciones sociales que mantienen las realidades de desigualdad, aportando así a la construcción de subjetividades capaces de ejercer poder sobre sus contextos. Una pedagogía que tenga estas aspiraciones, debe tener como punto de partida gnoseológico la vida cotidiana, en tanto es el tiempo y espacio sobre el cual cobra sentido el hecho educativo. De esta manera su encubrimiento hace imposible encontrar la relación entre la pedagogía y el sistema económico, político y cultural en el que se desarrolla.

Por último, se ubica la importancia de potenciar y recuperar la palabra, el diálogo como ejercicio situado que resignifica las subjetividades, abriendo posibilidad a una acción más consciente sobre el mundo, en la que pueda ser enunciada unas existencias no normadas, más cercanas a las y los aprendientes. Esta pedagogía propicia la creatividad social, entendida por el autor como la capacidad de decisión que los grupos pueden ejercer sobre mismos, para recuperar su derecho a la indignación y la resistencia. Ahora bien, para finalizar es preciso resaltar que el texto reconoce que esta propuesta requiere continuamente ir ampliando su comprensión y apropiación de la realidad.

22. Fuentes Bibliográficas

N/A

23. Categorías de Análisis – citas textuales

Unidad epocal – “Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios, en la búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época” (p.39)

Unidad epocal – “Si una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos y estos a la vez constituyen los temas de la época, podríamos decir que también configuran e identifican los referentes y contenidos de las propuestas pedagógicas que, dialécticamente, se debaten en ese tiempo social.” (p.40)

Sistema - “Este estado de cosas sólo puede ser mantenido por mecanismos de represión, control social y de restricciones en la información y participación; silenciando lo diferente y encubriendo la desigualdad

social. Se pueden constatar intentos y prácticas sistemáticas de silenciamiento de lo diferente y de los excluidos e incluso se desarrollan mecanismos y dispositivos comunicacionales que convierten sujetos y realidades de injusticia en algo grotesco o ridículo.” (p.41)

Sistema – “Para el sistema es imposible esconder las realidades de injusticia y exclusión, por ello se descontextualizan, se reubican, se reinterpretan para presentar a las personas y a los grupos vulnerables y en riesgo social como culpables de sus propios problemas o incluso de los que se presentan en otros grupos sociales entre más poderosos.” (p.41)

Sistema – “El sistema necesita anclarse en la vida cotidiana para poder cooptarla, controlarla y neutralizar toda esperanza, creatividad, indignación y atisbo de resistencia. Es parasitando las dinámicas de socialización y sus contenidos, donde destruye, desfigura y construye subjetividades portadoras de miedos a perder los bienes, el trabajo y la vida.” (p.41)

Subjetividad – “Subjetividades con baja autoestima, estigmatizadas, rechazadas, alteridades negadas y desconectadas social y culturalmente. Subjetividades que asumen la amenaza, la violencia y la agresión como modos de sobrevivencia, a sabiendas que van por el camino de la autodestrucción; pero que al estar convencidas de que "no nacieron para semillas" (no son portadoras ni de historia, ni de futuro), persisten en el empeño de ser eliminados.” (p.42)

Lenguaje – “Pensamiento y lenguaje que nos llevan a naturalizar las exclusiones, a perder la capacidad de indignarnos, a admitir la injusticia social como el medio para generar riquezas anulando las diferencias y diversidades en aras de una homogeneidad que no amenace, que no

extraña y que sea cómplice con acciones corruptas, clientelistas, arbitrarias y violentas guiadas por la ley universal de la oferta y la demanda.” (p.43)

Educación popular – “Cuando hablamos de una propuesta y práctica pedagógica que aporta a la construcción de alternativas sociales y culturales, nos estamos refiriendo a quehaceres educativos que enfrentan, en su campo de actuación y de interacción (escuelas, colegios, universidades, grupos y organizaciones sociales) el autoritarismo, la invisibilización, el silencio miento y la exclusión que genera un sistema político excluyente y un modelo de desarrollo socioeconómico como el neoliberal.” (p.45)

Vida cotidiana – “La vida es el nicho ecológico/gnoseológico de la educación porque se reconoce como punto de enlace y de constitución de los procesos de socialización, formación y producción de conocimientos. No es posible pensar y realizar procesos pedagógicos sin reconocer que estos se dan, generan y desarrollan en los diferentes ámbitos y devenires de la vida.” (p.46)

Vida cotidiana – “Si queremos asumir la vida cotidiana como referente y contenido de nuestras prácticas educativas, tendremos que reconocer en ella la historicidad, espacialidad, incertidumbres, inacabamiento, perfectibilidad, integralidad, complejidad, dinamicidad y su apertura a múltiples articulaciones.” (p.46)

Sujeta – “Los sujetos conversan discuten situados en un ámbito configurado por tensiones, intereses, experiencias, emociones y conocimientos; así a lo largo del desarrollo del proceso formativo, los sujetos recrean su protagonismo reflexivo, cognescente y comunicativo.” (p.48)

Educación popular – “En este contexto neoliberal, las prácticas educativas críticas tienen que ampliar el universo de lecturas y de apropiaciones de la realidad, de los individuos y de los grupos involucrados, desarrollando actitudes y aptitudes con las que éstos puedan restablecer la palabra, la condición de resistencia, rebeldía, rehabilitar el diálogo, el respeto, la creatividad, la esperanza y la indignación.” (p.49)

1. Información General	
Título	Vigencia Educativa de Freire
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.germanmarino.com/
Año	2005
Autor(es)	Marco Raúl Mejía
Ciudad	Bogotá
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Mejía, M. (2005). Vigencia Educativa de Freire. <i>Aportes</i> , 58, 1. http://www.germanmarino.com/
Palabras Claves	Pedagogía, político,

2. Descripción (Resumen General)
<p>Este artículo entrega elementos importantes para la conceptualización de la categoría educación popular, en tanto organiza parte de la propuesta educativa de Freire a la luz de los elementos que en el contexto del siglo XXI deben ser fortalecidos y robustecidos para la continuidad de un proyecto emancipatorio en el que sea problematizado el lugar de la pedagogía como lugar de disputa y reinención.</p> <p>El autor ubica el pensamiento freiriano como una teoría de la práctica pedagógico-política que se concretiza en una acción transformadora. Partiendo de esto, se desarrollan cinco principales características que sintetizan su apuesta y a través de las cuales es posible identificar algunos desafíos para la educación popular de hoy.</p> <p>- Pedagogía como espacio político del poder cultural</p> <p>El capital cultural cobra una relevancia importante en la consolidación de la llamada sociedad del conocimiento, poniendo así el trabajo en los ámbitos de disputa del sentido, como relevante y fundamental para los proyectos políticos transformadores. Luego, se exige a la pedagogía desarrollar una práctica en la que sea posible rescatar el capital cultural crítico que vive en la experiencia de las</p>

aprendientes, que para Freire es el punto de partida de cualquier ejercicio de educación popular que pretenda un relacionamiento horizontal en torno a los saberes.

- Amplía el concepto de aprendizaje

La educación popular reconoce la presencia de ejercicios de poder y dominación en los ámbitos educativos y aquí ubica su intencionalidad en el develamiento de estos condicionantes, para lo cual Freire plantea que el desarrollo de todo ejercicio pedagógico en el que se encuentren enseñantes y aprendientes debe recuperar: “la historia personal y social, la cultura como representación de experiencia vivida, heredada y en construcción, grupos sociales implicados en la actividad educativa y formas de lo educativo. Los elementos mencionados, permiten el reconocimiento e incorporación de la diversidad, la heterogeneidad, la existencia de múltiples culturas que se antepone a la tendencia homogeneizadora de la globalización. Así, el aprendizaje está ligado a la recreación permanente de la cultura, acto de resistencia en sí mismo, que hace posible ver la emergencia de expresiones particulares de la dominación en las que es posible encontrar las rupturas de aquellas estructuras en las que se construyen las propuestas críticas y de cambio.

Freire propone retomar la idea de la multiculturalidad para lograr este propósito de ampliación del concepto de aprendizaje.

- El reencuentro para que lo político sea pedagógica y lo pedagógico sea político

En este aspecto Freire hace hincapié en resaltar la relevancia de lo cotidiano como esfera donde se concentra el trabajo de la educación popular. La lectura y comprensión de los contextos globales y locales, se constituye en una relación en la que las categorías generales se abren a la expresión particular y diferenciada de la opresión en los contextos micro – contextos esto en el territorio y el territorio cuerpo -. Aquí, la acción humana cobra relevancia en la identificación de las matrices de opresión, así como en el descubrimiento de las acciones de resistencia y potencial transformación.

- Las escuelas son lugares de conflicto y contradicción

Las reflexiones últimas de Freire, ven la escuela como espacio de contradicción y presencia de conflicto, en las que hay formas escolares de dominación que debían ser combatidas en las prácticas pedagógicas de la educación popular, acá rompe en alguna medida con una línea que excluía los espacios formales como lugares en donde llevar su propuesta educativa. El artículo propone un

ejemplo de las reflexiones de Freire en el texto Tía no, maestra sí, en el que es posible vislumbrar una reflexión sobre las formas que el patriarcado es incorporada en las representaciones sobre las maestras a modo de emulación del rol de madres, sosteniendo una asignación particular sobre las mujeres en los espacios escolares.

- En la globalización Freire aparece como un pensador de la resistencia

Al análisis de Freire se ubica en el lugar de las y los oprimidos, implicando esto que el descubrimiento de las formas de dominación esté en el relato y experiencia de quienes lo viven, en este encuentro es posible comprender la realidad. Esta manera de dar relevancia a la acción humana de clase popular, revela una propuesta de rechazo y resistencia ante todo tipo de dominación, siendo este un avance en el pensamiento freiriano, en tanto procura resaltar y superar tendencias y posturas que en sus anteriores escritos dejaban ver interpretaciones patriarcales de la realidad y de su teoría. Los avances acá logrados encuentran la doble vía de los anteriores elementos, una identificación más rigurosa de las formas de dominación y la construcción de nuevos sentidos que son fundamento de las propuestas de transformación.

3. Fuentes Bibliográficas

N/A

4. Categorías de Análisis – citas textuales

Capital cultural – “Por eso, el partir de las experiencias de los educandos es recuperada en estos textos finales como la recuperación crítica del capital cultural de los oprimidos. En ese sentido, sigue ligado a la tradición gramsciana en cuanto reconoce que todos somos intelectuales, en tanto estamos en condiciones de interpretar, dotar de sentido y compartir con los otros una concepción,

y desde allí encuentra una nueva manera de acentuar la naturaleza pedagógica de la lucha política.” (p.62)

Educación popular – “en la sociedad del conocimiento el acto educativo liberador sigue siendo fundamentalmente desentrañador de los juegos de poder social existentes a su interior y de los silencios en medio de sus enunciaciones a través de los cuales adquieren sentido las nuevas formas de exclusión.” (p.62)

Aprendizaje – “Allí muestra cómo hoy el aprendizaje no puede estar desligado hecho cultural mismo y vuelve a colocar como punto de partida forma que toma la dominación en el oprimido y las resistencias objetivas y subjetivas a que se construya un proyecto de emancipación, Pero lo anuncia claramente, como sólo puede ser encontrado en el grupo y en la representación que hacen de su forma de vida social las personas que participan de esta experiencia haciendo un proyecto de recuperación de la memoria y desde ella refundar crítica y cambio.” (p.65)

Acción humana – “Es ahí donde invita a reconocer nuevamente en la acción humana las estructuras de dominación, pero también las fisuras y contradicciones en donde hoy es posible la lucha social que crea nuevos focos de resistencia, que presentes en lo local refundan las agendas de transformación que van hacia lo medio y lo macro.” (p.65)

Escuela – “Pero estas escuelas debían no sólo reconstruir lo público, sino reconstruirse a ellas como dotadoras de sentido. Y va emergiendo una práctica y un discurso en donde comienzan a surgir las formas

mediante las cuales el poder habita los procesos escolares que terminan siendo lugares de legitimación y conflicto.” (p.65)

Acción humana – “Por ello va a parecer la acción humana en estructuras de dominación, mostrando cómo es en la vida de los excluidos y segregados desde donde puede abrirse la experiencia de su voz. Y es allí donde explica la manera cómo eso adquiere una doble vía, al intentar dar cuenta de por qué se asume el punto de vista de quien excluye, lleva a su vez a los grupos excluidos a construir una resistencia frente a

los proyectos que sustentan su visión del mundo.” (p.67)

5. Información General	
Título	La Educación Popular: referente de la pedagogía crítica en Colombia
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.germanmarino.com/
Año	2016
Autor(es)	Piedad Ortega
Ciudad	Bogotá
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Ortega, P. (2016). La Educación Popular: referente de la pedagogía crítica en Colombia. <i>Aportes</i> , 60, 1. http://www.germanmarino.com/
Palabras Claves	Pedagogía crítica, educación popular, ética, político

6. Descripción (Resumen General)
<p>El artículo realiza un análisis de la recepción del concepto y propuesta de la pedagogía crítica en Colombia, resaltando que su expresión en el país ha sido a través de la educación popular como referente epistemológico, político y ético dentro de la pedagogía. Vale señalar acá que la pedagogía crítica toma como fuente primaria para su desarrollo las reflexiones y experiencias de Freire, es decir que en Colombia cobra un sentido que la educación popular sea la propuesta crítica de la pedagogía en tanto es un planteamiento que surge en América Latina.</p> <p>Abordar el concepto de pedagogía crítica, en la reflexión de la profesora Piedad Ortega, pasa por considerar la dimensión ético-política como transversal al acto pedagógico, lo cual hace posible que las maestras amplíen el conjunto de sus preocupaciones epistémicas y prácticas sobre la construcción del conocimiento, la relación de la educación con los contextos sociales en los que se desarrolla y el propósito de la crítica en este campo.</p> <p>Reconocer estos elementos en la educación popular, pasa por resaltar los avances que las experiencias han consolidado al tener un ámbito de incidencia que sobrepasa los espacios no formales, llegando a la escolaridad, la presencia dentro de los movimientos sociales, la vinculación con agendas de construcción de paz entre muchos escenarios donde la educación popular ha situado su propuesta pedagógica. Sobre esto, el texto señala una relación de categorías importante para comprender algunos retos o desafíos constantes a la educación popular, en tanto que sus reflexiones incorporan un cruce entre sujetos-política-pedagogía y proyecto político-cultural, lo cual estructura una perspectiva que se asume dialéctica en su desarrollo y con lo cual llamada a responder a las</p>

necesidades que nuevas teorías y comprensiones de la realidad puedan tener con relación al campo pedagógico.

Se resalta otra categoría dentro del análisis de la pedagogía crítica y la educación popular, es lo colectivo como soporte de una orientación dirigida a reconocer la diversidad de sujetos que tienen parte en la construcción del conocimiento, así como sus contextos de vida, saberes y prácticas culturales, logrando el reconocimiento de las desigualdades que constituyen sus condiciones de vida, para con esto posicionarse como una propuesta pedagógica que denuncia la injusticia social y anuncia la posibilidad de gestar alternativas transformadoras. La pedagogía crítica y su correlato en la educación popular en Colombia, se alejan de las corrientes pedagógicas tradicionales al realizarse la pregunta por las formas que la exclusión, marginación, represión que toman forma en los ámbitos educativos.

7. Fuentes Bibliográficas

Acevedo, M. (2005). Encuentros con Paulo Freire. Acercamientos a su pensamiento, su obra y su vida. En: Freire, vigencia y aportes. Bogotá: Dimensión Educativa No 58.

Barcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós.

Castoriadis, C. (2002). Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI. México: FCE.

Escobar, A. (2005). Más allá del tercer mundo: Globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Fals Borda, O. (1991). Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación acción participativa. Bogotá: CINEP.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI

Freire, F. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata

Gantiva, J. (2008). *De la teoría crítica a la pedagogía radical*. Bogotá. Web: www.espaciocrítico.com/articulo/jg '

Giroux, H., Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial. S.A. Segunda Edición.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1985). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico*. Cuadernos políticos.

México: Era.

Ghiso, A. (1996). *Cinco Claves éticas- políticas de Freire*. Artículos de referencia sobre educación para el desarrollo. Medellín. Disponible en: [aprendeonline. udea. edu. co/lms/moodle/mod/resource/view. php?...](http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?...) id.

Ghiso, A. (2008). *Trazos para una pedagogía del excluido. Al encuentro de trayectorias juveniles despreciadas*. Documento de Trabajo. Medellín: Centro de Investigaciones. Fundación Universitaria Luis Amigó.

McLaren, P. (1996). La escuela como performance ritual. Flacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo XXI Editores.

McLaren, P. (1993). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Argentina: Aique Grupo Editor.

McLaren, P. (1995). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de deposición en la era posmoderna. Buenos Aires: Paidós Educador.

Mejía, M., Awad, M. (2003). Educación popular hoy en tiempos de globalización. Bogotá: Ediciones Aurora.

Torres, A. (2007). La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá: Editorial el BUHO.

8. Categorías de Análisis – citas textuales

Pedagogía crítica – “Consideramos la pedagogía crítica como un campo interdisciplinario que, desde diferentes perspectivas críticas, reconoce la dimensión ética y política de la educación.” (p.89)

Pedagogía crítica – “Ghisso conceptualiza la pedagogía crítica de esta manera: “la pedagogía es básicamente una reflexión pedagógica sobre la práctica y el papel de la educación en el contexto, desde unas opciones emancipadoras, desde una opción básicamente de favorecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo a contextos muy definidos, a historias de sus colectividades” (p89)

Pedagogía crítica – “Es por ello que la pedagogía crítica nos posibilita la denuncia y el anuncio en clave de nuestras condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicas, políticas, culturales, educativas y subjetivas) y de anuncio desde la posibilidad de implicarnos con el “otro”, de hacemos responsable y en esa medida comprometemos en la lucha por construir modos de vida más justas, democráticas y solidarias.” (p.90)

Pedagogía crítica – “una actuación intencionada de corte educativo, que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales, una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales.” (p.91)

Pedagogía crítica – “Algunas claves para entender los elementos que conforman su campo de fundamentación ética, política y pedagógica están situados en categorías fundantes y articuladoras tales como como: Sujeto - Poder- Conocimiento-Cultura- Historia- Subjetividad- Alteridad- Contexto, Corporeidades, Ética, Política y Estética (s) que articulan procesos organizativos, formativos y de movilización social que de alguna manera responden a las tendencias, demandas y requerimientos actuales.” (p.91)

Pedagogía crítica – “La pedagogía se inscribe en un escenario de reconfiguración permanente, inserta en prácticas políticas concretas, que ha desafiado límites disciplinarios específicos tales como los estudios literarios, el feminismo, la antropología, la sociología. Se inscribe en un lenguaje de esperanza y diálogo. Es una pedagogía comprometida e implicada críticamente.” (p.92)

Pedagogía crítica – “. La pregunta por la exclusión, la segregación, la marginación la desigualdad y la represión en la esfera de lo social tienen formas educativas específicas y diferenciadas a través de una educación en la lucha y para la lucha. Es decir, se lee la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla.” (p.93)

Pedagogía crítica – “La pedagogía crítica se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el conflicto, las sensibilidades, el cuerpo, el poder, los saberes y prácticas que configuran nuestras actuaciones como educadores en espacios escolares y comunitarios.” (p.95)

9. Información General	
Título	Decolonizar la educación popular/resignificar la comunidad
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.germanmarino.com/
Año	2016
Autor(es)	Pilar Cuevas Marín
Ciudad	Bogotá
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Cuevas, P. (2016). Decolonizar la educación popular/resignificar la comunidad. <i>Aportes</i> , 60, 1. http://www.germanmarino.com/
Palabras Claves	Decolonizar, raza, educación popular, sistema-mundo, comunidad

10. Descripción (Resumen General)
<p>El artículo realiza un análisis de la propuesta de educación popular freiriana en diálogo con la teoría decolonial, con el propósito de contribuir a una reflexión epistémica de esta propuesta educativa a la luz de un contexto social, político, cultural y económico que se configura en el siglo XXI en particular con relación a la consolidación y fuerza que toman las teorías otras dentro de la academia y los movimientos sociales en América Latina.</p> <p>La autora parte al retomar la categoría de sistema-mundo moderno-colonial, para dar cuenta de la existencia de una lectura del proyecto civilizatorio moderno eurocéntrica, en la que se establece una idea binaria de desarrollo/subdesarrollo que ubica una sujeta universal tanto en el lugar de opresora como en el de oprimida, que realiza a su vez una lectura unidimensional de la desigualdad y al construcción del conocimiento; comprensión esta que la educación popular no logró evadir y develar en su totalidad. Razón esta, para identificar la pertinencia de revisar el aporte y lugar que tiene hoy otras perspectivas que contemplan categorías más amplias para entender estructuras de racialización y género, entre otras.</p> <p>En este sentido, la perspectiva decolonial permite explicar cómo aún se mantienen formas de dominación específicas que responden a condiciones como la raza y el género, la autora presenta estas categorías juntas; y no solamente por la clase como en las teorías más ortodoxas es enmarcada la desigualdad. Para esto, el texto propone articular lo anterior con la idea de la resignificación de la comunidad, entendido como el reconocimiento de la multiplicidad de expresiones y prácticas</p>

espirituales, políticas, culturales y económicas que se ubican en los márgenes o lugares subalternizados por una lógica monocultural que se plantea en el texto.

Aquí es importante destacar el énfasis que el texto hace sobre la categoría de sujeta, al encontrar que estas epistemes otras se sustentan en el rescate del cuerpo como territorio y la subjetividad como elemento fundamental en la comprensión de las formas de opresión y las expresiones de resistencia que emergen desde dichos márgenes. Tomar en consideración estos planteamientos se presentan también en el texto como un cuestionamiento del predominio de algunas disciplinas sobre otros tipos de conocimiento no priorizados ni tomados en cuenta, sino hasta lo últimos años.

La posibilidad de diálogo entre la propuesta decolonial y la educación popular se ve mediada por la incorporación y construcción de una nueva comprensión de las sujetas y sus contextos por parte de la educación popular, así como el análisis del fortalecimiento de las luchas, en este caso de los pueblos indígenas y negros. Un punto de encuentro para este diálogo puede ser la categoría de deshumanización, que en Freire es importante para dar cuenta del impacto del modelo capitalista y en particular de la educación bancaria sobre las y los empobrecidos, que desde la decolonialidad encuentra correlato en la negación permanente e histórica de la condición humana de los pueblos racializados.

Por último, la autora propone la restitución del ser como concepto y acción de recuperación – ubicado en un proceso de disputa – de los derechos negados históricamente.

11. Fuentes Bibliográficas

Cabra Nina & Escobar, Manuel. (2014) El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad. Bogotá, IDEP- Universidad Central IESCO.

Cuevas, Pilar. (1996) “El pensamiento de Paulo Freire en Colombia: Circulación, apropiación y vigencia” en Revista Aportes No 43. Bogotá, Dimensión Educativa.

Cuevas, Pilar. (2013) "Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial", en Catherine Walsh (editora).

Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Abya-Yala.

Cuevas Pilar. & Bautista, Judith. (2016) Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial. Bogotá, Resultados de investigación proyecto CIUP. (Documento de trabajo).

Escobar, Arturo. (1996) La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo. Bogotá, Editorial Norma.

Fals B. Orlando. (1970) Ciencia propia y colonialismo intelectual, Bogotá, Editorial Oveja Negra.

Freire, Paulo. (1979) Pedagogía del oprimido. México, Editorial Siglo XXI Editores.

Harvey, David (2005) El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>.

Hohne-Sparborth, Yosé., Bautista Fajardo, Judith & Romero Sánchez, Alejandra. (2015) Danzando la resurrección de los cuerpos. Rutas de autocuidado y autosanación energética. Bogotá, Editorial Códice.

Maldonado- Torres, Nelson. (2006) "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad", en Freya Schiwy, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo (editores). (Des) colonialidad del ser y del saber, (fideos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia). Buenos Aires-Argentina, Edición del Signo, Cuadernos No 1.

12. Categorías de Análisis – citas textuales

Sistema/mundo – “la noción de sistema-mundo moderno, permite entender que la modernidad lejos de ser un proyecto eminentemente europeo, se habría construido históricamente a partir de una compleja red de conexiones económicas, vinculadas a la economía capitalista mundial (Wallerstein, 1999)”. (p.126)

Sistema/mundo – “Para Aníbal Quijano, esta noción de sistema- mundo moderno-colonial permite reflexionar sobre el problema de la colonialidad como elemento constitutivo del proyecto moderno, y da cuenta de la manera como los factores de raza, capital y trabajo se rearticulaban sobre las bases institucionales de los Estados poscoloniales en América Latina (Quijano, 2000, p. 236)”. (p.126)

Colonialidad – “Dicha rearticulación ha sido entendida como colonialidad y nos resulta útil para explicar cómo hoy en día, se mantienen formas de exclusión y diferenciación por factores similares: la racialización, la desigualdad de género, sexual y de clase.” (p.126)

Comunidad – “Acudo al referente de comunidad para dar cuenta de aquellas expresiones individuales y colectivas, que compartiendo horizontes y propósitos comunes permiten visibilizar lo que desde las epistemologías de frontera, se asumen como sistemas de pensamiento, formas de concebir y actuar que fueron subalternizados por la lógica monocultural con que se organizaron los Estados en América Latina”. (p.127)

Comunidad – “Así mismo, comunidades y epistemologías de frontera que dan cuenta de prácticas y luchas reivindicativas que desde el género, los feminismos y la diversidad sexual, dan respuesta a la normalización de los cuerpos y las subjetividades, teniendo en cuenta la manera como se configuró al sujeto moderno en la región desde los discursos culturales y prácticas corporales.” (p.127)

Movimiento social – “Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no solo estos

dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en tomo a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización (Walsh, 2014,p.16-17).” (p.130)

Deshumanización – “Tanto en una como en otra, habría obrado una sistemática política de negación de su condición humana, con respecto a “otros” considerados superiores dentro de la escala racial. De esta forma,

tanto los pueblos originarios como los de origen africano, habrían sido subalternizados por las instituciones coloniales y luego invisibilizados durante el periodo republicano, al construirse una visión de Estado-Nación

homogénea.” (p.131)

Sujeta – “poner en diálogo la dimensión del cuerpo con las estructuras de dominación, con los discursos de poder que llevaron a la configuración de subjetividades, las cuales, haciendo parte de una matriz moderno-colonial, incorporaron como referentes fundamentales el discurso racial, de género, sexual y de clase.” (p.132)

Restitución del Ser – ““la experiencia humana, personal y comunitaria atendiendo a su integralidad y al desarrollo pleno de todas sus dimensiones. La palabra restitución alude al acto de “devolver” y se utiliza en términos de derecho a la devolución o recuperación de los derechos perdidos” (p.133)

13. Información General	
Título	La pedagogía en la educación popular
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.ceaal.org/v2/index.php#
Año	1992
Autor(es)	Marco Raúl Mejía
País/Ciudad	Chile
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Mejía, M. (1992). La pedagogía en la educación popular. <i>La Piragua</i> , 4, 1. http://www.ceaal.org/v2/index.php#
Palabras Claves	Pedagogía, educación popular, saber-conocimiento

14. Descripción (Resumen General)
<p>El artículo aporta una reflexión, aunque pequeña en extensión, amplia en las posibilidades de dar sustento a la discusión en torno a lo pedagógico que vive en la propuesta de la educación popular y la pertinencia de reflexionar sobre esto en la actualidad. Su aporte está en sustentar que sí existe una concepción de la pedagogía, que es específica y propone una práctica educativa particular.</p> <p>Pensar la pedagogía ha representado una dificultad en la educación popular, ya que existen variados puntos de vista al respecto que parten de situar la pedagogía como un saber excluido por cuatro razones que propone el texto: se le ubica únicamente en el ámbito formal de la escolaridad, es reemplazada por un entendimiento de lo pedagógico como sinónimo de la tendencia participativa de la educación popular, se percibe la educación popular como una propuesta que supera cualitativamente otras visiones de la educación y una última que da preponderancia a la intencionalidad política de EP por sobre otra categoría.</p> <p>Sin embargo, el autor plantea un punto de vista en que es posible hallar el vínculo de estas dos categorías. Así, parte por considerar la implicación del término educación popular, haciendo un rescate del primer concepto como socialización y el segundo en tanto expresión de la noción de pueblo, esto se precisa con la intención de identificar que la educación popular se asienta en un pensamiento que es importante rastrear dentro de las tradiciones de la pedagogía. Con esto, la EP se entiende como un saber marginado dentro de las teorías más conservadoras y que mayor consenso</p>

pueden tener entre sí, acá se ubica en una misma lectura con la pedagogía, que ha sido relegada por otras disciplinas y sobre la cual existen conceptualizaciones múltiples.

Por último, se propone una definición – tentativa y en construcción – de la pedagogía en educación popular, que parte de considerar ambos saberes dentro de los procesos y espacios de la socialización y significación del mundo, la constitución de subjetividades desde una particular perspectiva. De esta manera, la pedagogía sería entendida como un saber práctico-teórico de las relaciones sociales y de poder que se configuran en el saber y el conocimiento.

15. Fuentes Bibliográficas

N/A

16. Categorías de Análisis – citas textuales

Educación – “Al hablar de lo educativo, se construye un vínculo con una tradición que ha sido una constante en la historia de la humanidad, y que se hace necesario recoger para negar o para llevar a un punto de vista diferente. Hay que decir que en nuestro caso lo recogemos para producir una recontextualización, y recuperar su entendimiento como socialización, hecho que coloca nuestra acción más allá de lo formal o no formal, pero operando también en esos ámbitos” (p.13)

Pedagogía – “La pedagogía en la educación se ha visto obligada a elaborar su estatuto y fundamentación partiendo de ser una “saber sometido”, hecho que hermana búsquedas con la educación popular, para hacer ese tránsito entre saber y conocimiento elaborado” (p.13)

Pedagogía – “La pedagogía en educación popular va a entenderse como ese saber práctico-teórico de las relaciones sociales del saber y el conocimiento generados por los/las educadoras populares. En ese entendimiento, saber y conocimiento, siempre son relaciones de poder en el ámbito del saber (...) Es decir, la pedagogía es la concepción global, pero opera en el campo de las mediaciones, que se hacen visibles a través de los procesos comunicativos (simbólicos y materiales) con los cuales realizo mi acción.” (p.14)

17. Información General	
Título	Las tareas de la refundamentación: La educación popular hoy
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.ceaal.org/v2/index.php#
Año	1993
Autor(es)	Marco Raúl Mejía
Ciudad	Chile
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Mejía, M. (1992). La pedagogía en la educación popular. <i>La Piragua</i> , 4, 1. http://www.ceaal.org/v2/index.php#
Palabras Claves	Educación popular, refundamentación, crisis

18. Descripción (Resumen General)
<p>El artículo aborda algunas consideraciones claves en el periodo de refundamentación, las cuales aportan elementos de un panorama que aún hoy se reconfigura en la educación popular para continuar dando respuesta, desde el campo pedagógico-político, a las condiciones de desigualdad e injusticia social que requieren ser transformadas en la totalidad de sus expresiones estructurales.</p> <p>La crisis que se evidencia a final del siglo XX, con una reorganización política, económica y cultural del mundo, presenta para los proyectos alternativos un agotamiento de varias de las principales categorías e interpretaciones con las que leía la sociedad y sobre las que sostenía sus propuestas emancipadoras. El fin de los socialismos “reales” – acontecimientos que no han sido revisados con rigurosidad en la autocrítica – significó una ruptura en el proyecto ideológico y de acción transformadora, del cual emergieron lecturas tendientes a anunciar el fin de las ideologías y la historia, el cuestionamiento de los metarelatos entre otras teorías, que procuraron descartar las posibilidades de continuidad de estos marcos de pensamiento y comprensión de la realidad social.</p> <p>A partir de esto, el autor identifica un momento de crisis dentro de la educación popular, del que devienen dos tendencias sobre sus posibilidades de continuidad como propuesta educativa. La primera declara la inexistencia de la EP ante el fracaso de los proyectos revolucionarios en el mundo, los cuales refieren eran su sustento ideológico y horizonte de realización política y una segunda que valida la urgencia de renovación de la educación popular, pues reconoce la pérdida de vigencia de algunos postulados y métodos hasta el momento desarrollados, pero entiende la posibilidad de un proceso de reinención y deconstrucción. Ya con esto, el texto se propone ampliar la reflexión sobre</p>

esta última, destacando algunos bloques temáticos sobre los cuales se identifican las tareas de la refundamentación.

Brevemente, algunos de estos bloques se plantean en torno a elementos definitorios de la educación popular, que resaltan su intencionalidad política, sus propuestas metodológicas participativas, la existencia de una sujeta histórica, la cuestión del poder, el saber y el conocimiento y por último, su lugar dentro de otras áreas de los procesos comunitarios como economía y la productividad. Al respecto se presentan algunas tareas, que a la luz de un contexto en el que se agudizan las condiciones por las que surge la EP, se ven como prioritarias para construir unas bases sólidas para el siglo XXI. En lo fundamental, el artículo plantea una revisión de las raíces históricas que han dado fundamento a la EP con un propósito de rescate de aquellas que continúan dando soporte y continuidad a los principios de esta propuesta y de superación sobre las que resultan descontextualizadas ante el nuevo contexto. Aspectos importantes que se mencionan, son los relacionados con un análisis de las configuraciones del pueblo como sujeto histórico, las subjetividades que se fortalecen en el movimiento social y presentan un campo político diverso, cuestionador de las formas organizativas ortodoxas que no contemplaban manifestaciones del poder y la dominación.

19. Fuentes Bibliográficas

N/A

20. Categorías de Análisis – citas textuales

Intencionalidad política – “La fuerza va a estar en el proyecto político que se construye desde los intereses populares y que se propone como proyecto independiente de los sectores dominantes y de las instituciones del Estado, y que en la confrontación, busca una nueva sociedad con hegemonía de los sectores que han sido subalternos.” (p.21)

Especificidad de la educación popular – “Se señala que la educación popular produce una especificidad propia cuando enlaza sus metodologías, su intencionalidad, y su invocación de transformación social, especificidad que la separa de los procesos de educación formal y no formal.” (p.22)

Sujeta de la educación popular – “A la par de la ampliación del campo popular, se ha producido una recomposición de los sujetos; miles de hombres y mujeres segregados y excluidos, pero en cambio sí, sometidos a la dominación que ejerce la actual hegemonía en el poder.” (p.22)

Conocimiento popular – “Se plantea entonces la urgencia de permitir que el conocimiento popular tenga mecanismos de expresión propia y por ello se debe privilegiar la reflexión de la experiencia, más que la transmisión.” (p.24)

21. Información General	
Título	Educación popular y movimientos sociales en el actual contexto de Latinoamérica y el Caribe
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	http://www.ceaal.org/v2/index.php#
Año	2008
Autor(es)	María Roda Goldar
Ciudad	Santiago de Chile
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Roda, M. (2008). Educación popular y movimientos sociales en el actual contexto de Latinoamérica y el Caribe. <i>La Piragua</i> , 27, 1. http://www.ceaal.org/v2/index.php#
Palabras Claves	Crisis, movimientos sociales, educación popular

22. Descripción (Resumen General)
<p>Este artículo brinda una parte del panorama que ha venido marcando a los movimientos sociales en Latinoamérica y el Caribe en el siglo XXI, sobre el que se reflexiona en torno a las posibilidades, desafíos y tensiones que emergen para la educación popular como proyecto educativo transformador. Este texto aporta en cuanto abre algunos interrogantes sobre el proyecto de la educación popular.</p> <p>La primera mitad del siglo XXI está caracterizada por diversos cambios en la organización del sistema capitalista, así como por acciones de respuesta por parte del movimiento social y político del Abya Yala, que se expresan como actores con protagonismo en la disputa política a través de la movilización social, la participación en los espacios políticos institucionales, en este aspecto con el ascenso de varios gobiernos alternativos en países como Brasil, Argentina, Ecuador, Bolivia, Venezuela entre otros. A la educación popular estos acontecimientos le representan una necesidad de análisis sobre su lugar en los movimientos sociales, de reafirmación de su pertenencia e identidad con estos, pero de cuestionamiento de su labor pedagógica en los nuevos contextos.</p> <p>El artículo presenta una síntesis del Seminario- Taller Latinoamericano “Educación popular y movimientos sociales en el actual contexto de Latinoamérica y el Caribe” realizado en 2008. Esta experiencia permite identificar algunos desafíos relacionados con la acción política de la educación popular, sobre lo cual aportan educadoras populares como Claudia Korol que ponen énfasis en la configuración de unas subjetividades otras, siempre existentes, y que ahora cobran fuerza y</p>

posicionan su voz y sus cuerpos, a lo cual cabe la pregunta por ¿cuál es la propuesta política de la educación popular? Así mismo por la acción, que es alterada por estas expresiones de las nuevas sujetas políticas. La dimensión pedagógico-educativa se ve desafiada a pensar sobre un análisis de procesos microsociales, que partan por una inmersión en los debates sobre el poder, en los que la educación popular afiance sus comprensiones acerca las relaciones de poder en las que los procesos educativos tienen incidencia.

Por último, se hace referencia a un punto de tensión sobre la importancia de desarrollar experiencias que tenga un balance en su incidencia de los procesos microsociales y los macrosociales.

23. Fuentes Bibliográficas

N/A

24. Categorías de Análisis – citas textuales

Educación popular – “hasta donde las propuestas políticas de la educación popular van a ser políticas descolonizadoras, emancipatorias, no sólo de construcción de proyectos funcionales a fin de reproducir de manera vertical las iniciativas inmediatas del poder de turno. Esto es un debate – agregó- no tengo una respuesta cerrada.” (p.12)

Movimiento social – “no sólo pusieron de manifiesto el surgimiento de nuevos sujetos políticos en el espacio público en la reivindicación de sus derechos sino que permitieron abrir el abanico de posibilidades para la acción política. La práctica cotidiana de estos movimientos en muchos casos, expresan otros modos y otras maneras de hacer y entender la política.” (p.12)

Vínculo educativo – “Y el vínculo educativo, por ende, es un vínculo que se construye en relaciones sociales concretas, encaminadas a la acción. Que se expresa en procesos microsociales pero que se orientan por una acción política más amplia, que los contiene y les da sentido emancipatorio. Es una educación orientada a transformar la vida de los sujetos sociales en condiciones concretas de existencias y a la vez una educación política encaminada a generar acciones transformadoras de condiciones cotidianas.” (p.13)

Poder – “El poder debe ser visto, básicamente como una “relación social”, diremos histórica y socialmente construida (...) Lo que es claro, es que no podemos pensar procesos educativos que

soslayan la cuestión el poder que está ya instalado en la propia relación educativa... Nuestro problema hoy, probablemente no es doctrinal, es creativo, es participar, como dijo Valeria Rezende el año pasado, en algo así como en una nueva “acumulación originaria” de imaginación y saber sobre la emancipación.” (p.14)