

Escenarios, prácticas y debates de la educación popular en el siglo XXI

Scenarios, Practices and Debates of Popular Education in the 21st Century

Alfonso Torres Carrillo

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
alfonsitorres@gmail.com

Recepción: 17/11/2020

Aceptación: 24/02/2021

Resumen. El artículo presenta un panorama del campo de la educación popular latinoamericana durante las dos primeras décadas del siglo XXI. Con base en la experiencia directa del autor y una revisión documental de la producción escrita de varios colectivos de educadores populares de varios países y de redes como el Consejo de Educación Popular de América latina y El Caribe, se analizan las siguientes temáticas: la situación de la Educación Popular al comenzar el nuevo siglo; los escenarios, actores, temáticas y prácticas educativas emergentes; y los principales debates políticos y pedagógicos al comenzar la tercera década del siglo XXI.

Palabras clave. Educación popular, Paradigmas emancipadores, Movimientos sociales, Pedagogías críticas.

Abstract. The article presents an overview of the field of Latin American popular education during the first two decades of the XXI century. Based on the direct experience of the author and a documentary review of the written production of various groups of popular educators from various countries and networks such as the Council of Popular Education of Latin America and the Caribbean, the following issues are analyzed: the situation of Popular Education at the beginning of the new century; emerging educational scenarios, actors, themes and practices; and the main political and pedagogical debates at the beginning of the third decade of the XXI century.

Keywords. Popular education, Emancipatory paradigms, Social movements, Critical pedagogies.

Presentación

El propósito de este artículo es presentar un panorama del campo de la educación popular latinoamericana (en adelante, EP) durante las dos primeras décadas del siglo XXI. Con base en mi experiencia directa y un balance de la producción escrita de varios

colectivos de educadores populares de varios países, se analizarán temáticas como la situación de la EP al comenzar el nuevo siglo, los escenarios, actores, temáticas y prácticas emergentes, así como los principales debates actuales.

En mi calidad de militante y estudioso de esta corriente pedagógica emancipadora he tenido la posibilidad formar parte y actuar en algunas de las redes de educadores populares y de acceder a sus publicaciones. Por una parte, del Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe, que aglutina un centenar y medio de centros afiliados de 21 países de la región y que, en buena medida, representa la tradición histórica de la EP pues sus orígenes se remontan a comienzos de la década de 1980; sus Asambleas, encuentros y publicaciones, han sido para mí un escenario de actuación, comprensión y debate con respecto a dicha tradición.

Por otra, la reactivación de prácticas y colectivos de EP en países como Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia, Cuba, México, Venezuela, Nicaragua y El Salvador, ha posibilitado la realización de encuentros nacionales y la creación de articulaciones, tales como la Red Trenzar de Chile, la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, la Coordinadora de Bachilleratos Populares de Buenos Aires y la Red de Investigadores en Organizaciones Populares de Argentina, La Coordinadora de Procesos de EP En Lucha, las Redes de educadores populares del Cauca y el Valle y el colectivo Dimensión Educativa en Colombia. He tenido el privilegio de asistir a algunos de estos encuentros y realizar actividades de formación y discusión colectiva con estas dinámicas emergentes de EP; también, de acceder a la abundante producción escrita de estas nuevas generaciones de educadores populares, muchos de ellos, profesores universitarios.

En tercer lugar, luego de décadas de proscripción de la educación popular en las Facultades de Educación, asistimos a un creciente interés por esta corriente pedagógica en algunos espacios universitarios. Sea desde la Extensión Social, la investigación o la formación, el pensamiento de Freire y la EP se han convertido en referente reiterado de acciones y programas; ello se evidencia en el número creciente de tesis de grado, proyectos de investigación, diplomados, maestrías y eventos académicos al respecto. Por pertenecer también a este circuito académico, participo de algunos de estos procesos y redes. Al respecto, destaco, la existencia desde 2017 del Grupo de Trabajo de CLACSO EP y pedagogías críticas en América Latina, en el que confluyen educadores de las 3 trayectorias señaladas y en donde hemos tenido valiosas discusiones, algunas de las cuales recoge este artículo.

1. La Educación popular al comenzar el nuevo siglo

A finales de la última década del siglo XX, el entusiasmo generado tras el fin de las dictaduras, el establecimiento de gobiernos civiles y la implementación de reformas democráticas en casi todos los países del continente se resquebrajó. Las nefastas consecuencias que había traído la implantación del modelo neoliberal en la mayoría de los países del continente dejaron ver la otra cara de las transiciones democráticas. En el umbral entre los dos siglos, los indicadores de pobreza y desigualdad social se dispararon en todos los países; el desempleo, la precariedad y la informalidad laboral caracterizaron el mundo del trabajo. Por otro lado, la privatización, la corrupción y la crisis de legitimidad de los gobiernos y partidos de derecha se agudizaron.

Frente a este deterioro generalizado de las condiciones de vida de la población, se reactivaron diversas expresiones protesta. El comienzo del siglo coincidió con el ascenso de movimientos indígenas, campesinos y populares en países como Ecuador, Bolivia, Brasil, Colombia Argentina y México. El Foro Social Mundial que se reúne desde el 2000, expresó y aglutinó estos inconformismos y anhelos de cambio en torno a la consigna “Otro mundo es posible”.

Este “despertar” del inconformismo popular y expectativas de cambio también se expresó en el aumento de las votaciones a favor de partidos y movimientos de izquierda en algunos países desde fines de la década de 1990 (Harnecker, M. 2001). En Venezuela, Brasil, Bolivia, Argentina, Venezuela, Ecuador, Uruguay, Paraguay y El Salvador se instalaron gobiernos progresistas. En otros países, aunque no llegaron al gobierno, surgieron o se fortalecieron movimientos políticos alternativos, con gran capacidad de movilización frente a los gobiernos neoliberales.

Estos nuevos escenarios sociales y políticos no fueron indiferentes para el campo de la educación popular. Aunque, según las singularidades de cada país y las decisiones que iban asumiendo los Centros y colectivos de educación popular frente a las coyunturas, los posicionamientos tuvieron matices, la tendencia general fue la de cierto desencanto frente a la autodenominada “refundamentación” de la educación popular, que había sido el programa de la agenda de la educación popular durante la última década del siglo XX (Dimensión Educativa. 1996; Osorio, J. 2004).

Ésta había representado una alternativa a la crisis política y pedagógica vivida dentro de la educación popular desde finales de 1980 (Osorio, J. 1996) y ahondada con el derrumbe del socialismo soviético y caída del gobierno sandinista (Mejía, M. 1996). En cuanto a lo primero, la crisis se expresada en el agotamiento de los referentes discursivos predominantes en su momento “fundacional”, en particular, el paradigma revolucionario de “toma de poder del estado para construir el socialismo”. Así mismo, el

agotamiento de los paradigmas en que se sustentaban: aunque la recepción de Gramsci en los ochenta había permitido cuestionar ciertas miradas reduccionistas del marxismo, las nuevas discusiones sobre el poder, la democracia local, las subjetividades políticas y la ciudadanía, ampliaban las posibilidades para pensar una política alternativa desde la EP.

En cuanto a lo pedagógico, algunos colectivos cuestionaban que se había empobrecido y rutinizado, al asumirse como una cuestión instrumental que podía resolverse con la adopción de “un método” y el uso de dinámicas y técnicas grupales, descuidándose la reflexión pedagógica sobre la acción educativa. Desde la refundamentación, se invitaba a la sistematización de las prácticas, a retomar la reflexión pedagógica y el diálogo con aportes provenientes del campo pedagógico escolar, como el constructivismo y las pedagogías críticas (Mejía, M. 1992; Mejía, M. 1996; Cendales, L. et al. 1996).

Al comenzar el siglo XXI, el ambiente era diferente. Si bien se reconocía como un avance la incorporación de la democracia en el horizonte político y en las prácticas de educación popular, existía la preocupación acerca de que esta posición conllevara una renuncia a la transformación radical de la sociedad alternativa al capitalismo y a los paradigmas emancipadores (Torres Carrillo, A. 2000); incluso, se advertía que esa renuncia había llevado a antiguos militantes a ser funcionarios del neoliberalismo. Se llegó a plantear que la refundamentación como una desviación de algunos intelectuales que, frente a la crisis de paradigmas, buscaron respuesta en las teorías posmodernas y en la pedagogía (Núñez, C. 2000; Núñez, C. 2004).

Desde este balance crítico frente a la refundamentación, y reconocidas la hegemonía del neoliberalismo como modelo económico social y como pensamiento único, se fue generando un consenso dentro del CEAAL en torno a la necesidad de abordar un conjunto de desafíos en torno a la reafirmación de los sentidos críticos y emancipadores de la EP y un mayor acercamiento a las luchas sociales y culturales; así mismo, afirmándose en sus acciones en torno a la democratización y a la superación de toda forma de discriminación. En consecuencia, el CEAAL define en la Asamblea intermedia de 2003 los siguientes desafíos, los cuales fueron ratificados como mandatos y ejes de acción en sus Asambleas de 2004 (Recife) y 2008 (Cochabamba):

1.1. Afirmación de la EP dentro de los paradigmas emancipadores

Tal preocupación, parte de reconocerse a lo largo de su historia, como corriente crítica y de la necesidad de actualizar sus perspectivas políticas, frente a los cambios recientes del contexto mundial y la hegemonía del pensamiento único neoliberal. Este

desafío, también evidencia una preocupación sentida por parte de los colectivos del CEAAL acerca de los sentidos políticos que orientan sus prácticas educativas, luego de un periodo dominado por la retórica liberal.

Pasada una década, podemos afirmar que hay consensos en cuanto al desafío que se planteó la EP frente a los “paradigmas emancipadores”. El primero es asumir la categoría de “paradigma”, no solo como perspectiva epistemológica, sino en un sentido amplio, como matriz cultural, desde la cual los colectivos sociales leen y se relacionan con la realidad y en la cual las subjetividades son primordiales. Son emancipadores, “si dan cabida a las visiones que muestran su desavenencia con las desigualdades y asimetrías del orden imperante, por lo que prefiguran una sociedad justa y humanizada” (Torres Carrillo, A. 2009, 34).

El segundo consenso es que cuando se habla de paradigmas emancipadores desde la EP, estos involucran una dimensión gnoseológica (interpretación crítica), una dimensión política (opción utópica frente a dicha realidad) y una dimensión práctica (orienta las acciones individuales y colectivas). Así, en la EP, la renovación de paradigmas implica fortalecer conciencia crítica y subjetividades rebeldes. El tercero es que lo emancipador no es patrimonio exclusivo de la EP, sino que ésta se sitúa en el campo más amplio de corrientes críticas y utópicas como la filosofía, la teología, la ética y la psicología de la liberación (Torres Carrillo, A. 2012).

Un último consenso es que la EP posee su propio acumulado teórico y práctico que debe retomarse y sistematizarse, así como la experiencia de los actuales movimientos sociales latinoamericanos. En la EP no solo existe un acumulado como corriente pedagógica, sino también un saber proveniente de su práctica. También los actuales movimientos sociales en la región están recreando los repertorios de protesta y los discursos desde los que los justifican y orientan su actuar como la lucha por la dignidad y por el buen vivir (Torres Carrillo, A. 2013)

1.2. Mayor articulación de la EP a los movimientos sociales

Desde sus orígenes la EP se vincula a los procesos organizativos y movimientos populares que reivindican diversas demandas para dignificar sus condiciones de vida. En torno a estos movimientos sociales populares se articuló el discurso sobre el sujeto histórico del cambio social, sobre la afirmación de identidades culturales y sobre la contribución de la EP a la constitución de ese sujeto (Goldar, R.2009; Goldar, R. 2013; Torres Carrillo, A. 2018).

Sin embargo, desde mediados de la década del noventa, muchos centros y la propia secretaría del CEAAL centraron sus energías en relacionarse e incidir en las

instituciones y políticas públicas que emergían en la transición democrática, descuidando sus vínculos históricos con organizaciones de base y movimientos populares. Por su parte, éstos vivían un proceso de reactivación y con sus movilizaciones mostraron los límites de las nuevas democracias y fueron encontrándose directamente con la EP sin la mediación de las ONG de EP; incluso, en algunos países, tomando abierta distancia con estas.

Dentro de su proceso de revitalización, los movimientos populares fueron reconociendo la importancia de la educación, construyendo propuestas pedagógicas que, si bien reconocen el aporte de Freire y la educación popular, se basaban en nuevos referentes como la pedagogía de la tierra de los campesinos en Brasil, la pedagogía rebelde de los zapatistas en México y la educación propia de los indígenas en Colombia. La EP empieza a retomar y vitalizar sus vínculos con los movimientos sociales, para compartir sus acumulados, aprender de ellos y seguir construyendo juntos pensamiento pedagógico y estrategias educativas emancipadoras.

1.3. Educación Popular y democratización

A las democracias realmente existentes en la región se les ha caracterizado como de “baja intensidad”, como “restringidas y restrictivas”, dado que reducen el ejercicio de la ciudadanía a la emisión del voto y buscan enmascarar las injustas desigualdades en la distribución de la riqueza generada en las sociedades. Por ello desde los movimientos sociales y otras expresiones de las organizaciones de la sociedad civil (algunas identificadas con la EP), desde la década de 1990 se enfatiza la necesidad de democratizar la democracia institucional, de radicalizarla devolviendo el poder al pueblo y darle integralidad articulando ciudadanía económica, social, civil y cultural.

En esa lucha por democratizar la democracia se han multiplicado las experiencias participación ciudadana, de vigilancia ciudadana, de gobiernos democráticos locales y de colectivos que buscan incidir en la reconfiguración y rescate público y de lo común (Osorio, J. 2004). La EP como educación democrática, como educación para los derechos humanos y como educación para la participación, ha contribuido, sin duda, a este proceso de democratización. Sin embargo, falta avanzar en un posicionamiento propio, crítico y alternativo que le permita distanciarse e ir más allá de los marcos liberales hegemónicos (Torres Carrillo, A. 2013).

1.4. Educación Popular, cultivo de la diversidad y superación de toda forma de exclusión y discriminación social

Una reivindicación de los pueblos indios y afros, los movimientos de mujeres y los movimientos en torno a los derechos y la diversidad sexual, ha sido el derecho a la equidad en la diversidad, el derecho a ser respetados en la diferencia que define identidades y modos de expresión y realización personal y colectiva. Con sus luchas y demandas han puesto el dedo en la llaga de la subordinación y la discriminación que ahonda la lógica de la explotación económica y la manipulación política. Han ido al fondo de las lógicas de negación de la dignidad humana que predominan en la visión occidental de la vida y en los modelos culturales, religiosos y sociales hegemónicos. Han colocado el tema de la vida cotidiana en el escenario de la lucha política y nos han obligado a revisar radicalmente nuestras formas de construcción de los roles sociales que asumimos y de las relaciones sociales que generamos.

La EP se ha visto urgida a reconocer estas nuevas expresiones de la lucha social y política. Por ello, se plantea la necesidad de revisar las prácticas de educación popular desde estas nuevas expresiones y dimensiones y reconocer críticamente cuánto falta por avanzar en este camino de superación de toda forma de discriminación.

2. Espacios, sujetos y prácticas emergentes de educación popular

Junto a estos debates que se daban dentro del CEAAL en torno a la legitimidad y vigencia de la EP como paradigma emancipador, renacían y emergía una pluralidad de experiencias sociales, culturales y educativas que asumían la EP como un referente de sentido a sus opciones y acciones. En primer lugar, habría que decir que, buena parte de estas novedades están vinculadas a las emergentes luchas y procesos organizativos surgidos o reactivados frente a las nefastas consecuencias del neoliberalismo; otras, a la consolidación de dinámicas que venían gestándose al interior del campo institucionalizado la EP y a la incorporación de la EP en las Universidades y en el campo intelectual de la pedagogía.

2.1. Nuevas y viejas luchas incorporan la EP

Un país que ejemplariza la primera tendencia es Argentina. El nuevo siglo coincide con la explosión social generada por la crisis financiera, hija del modelo neoliberal desarrollado desde la década de 1980. Los procesos de reestructuración del Estado, la reducción del gasto público, las reformas de la salud y la educación y la privatización

sistemática de actividades antes garantizadas por el Estado, permitieron la emergencia de nuevas formas de acción por parte de sindicatos y movimientos sociales.

En el plano laboral las medidas de “flexibilización”, junto a la reestructuración y cierre de empresas, trajeron un incremento del desempleo, el deterioro de los salarios y de las jubilaciones. La crisis económica aceleró el cierre de empresas y el empeoramiento de las condiciones de trabajo, lo que implicó que, en algunos casos, los obreros tomaran las fábricas en contra de las políticas estatales. Así, se produjo un tránsito en los escenarios de lucha popular de la fábrica al mundo popular urbano; el país vio crecer el movimiento de desocupados y “piqueteros” cortando las vías en las ciudades y autopistas; en los barrios, las organizaciones sociales son los soportes para la organización, la demanda de derechos (vivienda, salud, trabajo, educación/saber) y la realización de asambleas y movilizaciones. (Ampudia, M. 2012).

En el plano de las políticas educativas, se desplazó el principio de la educación como un derecho, a ser asumida como servicio y mercancía. La crisis económica llevó a que una parte considerable de la población quedara excluida del sistema educativo. A lo largo de la década del 90 también se dio un deterioro progresivo de la calidad educativa, donde se destacan la ausencia de políticas públicas para jóvenes y adultos, la inexistencia de un currículo adecuado, ausentismo docente, negación de capacitación regular para profesores y una altísima deserción y circulación escolar (Elisalde, R. 2011).

El movimiento de bachilleratos populares, primero en Buenos Aires y luego en el resto del país, expresa la apropiación de la educación popular por el movimiento popular. La primera iniciativa la apertura, en 2004 del bachillerato popular Industria Metalúrgica y Plástica Argentina (IMPA), en la capital de Buenos Aires, una empresa en manos de sus trabajadores. Allí confluían varios agentes sociales que asumieron el reto de impulsar la creación de escuelas populares, públicas y gratuitas: trabajadores de la fábrica recuperada, organizaciones territoriales y educadores e investigadores Populares.

A esta primera iniciativa de bachilleratos populares fueron sumándose otras impulsadas por docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER); luego lo hicieron otras organizaciones territoriales como el Movimientos de Ocupantes e Inquilinos (MOI-CTA), los Frentes de Desocupados (FPDS, FOL) e, incluso, sindicatos (por ejemplo, la Asociación de Trabajadores del Estado, ATE). (Ampudia, M. y Elisalde, R. 2014, 30). En su doble condición de espacios educativos y sociales, desde los bachilleratos populares también se han generado diferentes espacios de articulación y movilización social.

Por otro lado, la EP también ha emergido dentro de movimientos sociales que preexistían al neoliberalismo, que se reactivaron en sus luchas en defensa de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales vulnerados por aquel. Es el caso de los movimientos indígenas, campesinos y de población afro en países como Brasil, México, Guatemala, Costa Rica, Colombia, Ecuador, Bolivia, Chile y Argentina que se han caracterizado por su gran capacidad de movilización desde la última década de siglo XX (Torres Carrillo, A. 2016; Ouviaña, H. 2017).

En este sentido es emblemático el Movimiento de trabajadores rurales Sin Tierra (MST) y otras organizaciones y procesos campesinos como el Movimiento Sindical de Trabajadoras y Trabajadores Rurales (MSTTR) en Brasil. Aunque sus orígenes se remontan a la década de 1960, crecieron durante el régimen militar y se consolidaron con el restablecimiento de la democracia; expresan el problema estructural de concentración de la tierra y su presencia es extendida a todos los estados y sus bases alcanzan millones de personas.

En todo caso, dichos procesos rurales le han dado una importancia estratégica a la educación, como condición de fortalecimiento organizativo y de sostenibilidad del movimiento y sus valores. Si bien es cierto que han acuñado denominaciones propias a sus propuestas pedagógicas como *Educación do Campo y pedagogía do movimento*, reconocen la influencia de Freire y de la educación popular; en el terreno de sus metodologías de trabajo, asumen abiertamente su filiación con las provenientes de la pedagogía popular (Torres Carrillo, A. 2018)

Otro de los movimientos resurgentes en las últimas décadas y que han elaborado propuestas educativas propias han sido los protagonizados por los pueblos indígenas. Estos, más allá de sus históricas reivindicaciones de recuperación de sus territorios, articulan otras demandas económicas, sociales y culturales; se movilizan contra las políticas neoliberales y gubernamentales adversas. Los procesos de organización y movilización más visibles han sido los movimientos indígenas ecuatoriano y boliviano, los zapatistas mexicanos y las organizaciones indígenas del suroccidente colombiano.

En el plano educativo, estos movimientos han incorporado en sus agendas, la defensa de una educación propia basada en sus cosmovisiones, usos y costumbres ancestrales. Por ello, algunas organizaciones se han hecho cargo de la educación primaria y secundaria en sus territorios, así como de crear universidades indígenas como la Universidad Amauta Wasi en Ecuador, la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural del Cauca en Colombia. Si bien es cierto que, no definen sus perspectivas pedagógicas como de educación popular, sí se han nutrido de sus aportes y mantienen un diálogo permanente con algunos de sus referentes nacionales y regionales.

Algo similar ha pasado con las organizaciones y movimientos afrodescendientes en Brasil, países del Caribe, Pacífico colombiano y ecuatoriano y Centro América; estos movimientos, además de reivindicar su cultura y sus derechos a través de diferentes estrategias, cada vez le dan más importancia a la educación, generando perspectivas pedagógicas como la educación quilombola en Brasil y la educación palenquera en Colombia, también en diálogo fluido con la EP.

Por otra parte, los movimientos socioambientales en defensa de los territorios y los bienes comunes (naturales, sociales y culturales) afectados por la minería extractiva, las obras viales y los megaproyectos energéticos han tenido un notable auge. Dada su estrecha e intensa relación con las bases sociales afectadas por estas políticas y situaciones, muchas organizaciones campesinas y ambientales han acudido a la educación popular como perspectiva pedagógica para orientar sus acciones educativas y ha surgido una corriente de “educación popular ambiental” en la que confluyen diversas pedagogías emancipadoras.

Tal vez uno de los movimientos más activos en el siglo XXI ha sido el de mujeres, que cuestiona la opresión patriarcal y que evidencian un largo acumulado histórico en su lucha por la defensa de sus derechos. A sus reivindicaciones históricas, han sumado nuevas como el derecho al aborto, y han mostrado una gran capacidad de movilización a escala nacional, continental y mundial en torno a campañas comunes. Así mismo, han permeado otros movimientos sociales y culturales incorporando las perspectivas feministas en clave de interseccionalidad. Dentro del movimiento de EP la convergencia se genera, tanto desde el movimiento de mujeres que asumen la EP como referente de sus acciones, como por parte de educadoras populares que incorporan el feminismo a sus acciones.

Algo similar ha pasado con las acciones colectivas y movimientos que reivindican las nuevas masculinidades y los derechos de personas LGBTI en el contexto del movimiento social en su conjunto. En algunos países se han hecho más visibles, colectivos transgéneros, junto a los ya más consolidados movimientos de mujeres lesbianas y hombres gay. Es notorio que algunos de sus procesos organizativos incorporan la educación popular y que en varios procesos de educación popular se visibilicen problemáticas, demandas y sujetos de esta población.

También es un hecho a destacar, la incorporación de la educación popular por parte de algunos movimientos magisteriales; algunos sindicatos de maestros y corrientes sindicales de profesores los cuales también se han desenmarcado de prácticas sindicales tradicionales (corporativistas, clientelistas) y que han generado iniciativas de transformación pedagógica, acuden a los principios y criterios políticos y

pedagógicos de la EP, como es el caso de la Asociación Sindical de educadores del Cauca en Colombia, del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Fueguina en Argentina y algunas secciones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación En Lucha en México. El interés creciente de algunos sindicatos de profesores por incorporar a su agenda la construcción de propuestas educativas alternativas a la impuesta desde los gobiernos, también ha posibilitado la realización de Foros, Congresos y Asambleas Pedagógicas donde los maestros comparten sus experiencias de transformación escolar, muchas de ellas inspiradas en la EP.

Para el caso colombiano, por la persistencia del conflicto armado, la criminalización de la protesta, el asesinato de líderes sociales y la persecución a activistas de derechos humanos, persisten movimientos contra la guerra, la defensa de los acuerdos de Paz entre Gobierno y FARC, así como la solución negociada de la paz con el ELN. Algunos proyectos educativos y procesos formativos para la paz y la convivencia desarrollados en este sentido han acudido a la educación popular.

También, el siglo XXI ha presenciado un despertar de los movimientos estudiantiles, que cuestionan o frenan políticas gubernamentales neoliberales contrarias al sector (universitario, secundario) o reivindican el derecho a la educación o su gratuidad. En cuanto a la EP, se reconoce que esta oleada de ascenso del movimiento y el ambiente crítico y de militancia que ha generado, ha posibilitado que muchos de estos jóvenes hayan asumido la EP como una de las referencias de sus luchas y acciones, y sean actores protagónicos en iniciativas como las de los Bachilleratos Populares en Argentina, los preuniversitarios en Colombia, y las escuelas populares y comunitarias en Chile (Fauré, D. 2012).

También son los jóvenes (estudiantes o no) quienes están agenciando diversas iniciativas culturales, estéticas y autogestionarias, tales como el muralismo popular, los cineclubes barriales, la danza, el teatro y las bibliotecas populares, la comunicación alternativa la agricultura urbana, las escuelas de fútbol popular, el trabajo artístico con niñas y niños, y algunas prácticas económicas transformadoras. En estas áreas de acción militante, también se encuentran con organizaciones de base y territoriales con larga trayectoria en el campo de la EP. En todos los casos, la EP aparece como un referente de sentido político y ético anticapitalista y emancipador.

2.2. El CEAAL se transforma como movimiento de educadores populares

Mientras acontecía esta emergencia y expansión de experiencias y procesos de EP de la mano del ascenso de los movimientos populares a lo largo y ancho de América Latina, el CEAAL como instancia de articulación histórica de organizaciones civiles que

desarrollaban o acompañaban acciones de EP, también buscó transformarse de cara a los desafíos del nuevo contexto social y político de la Región, reafirmando en su perspectiva crítica y emancipadora. Dicha dinámica de continuidad y cambio en un espacio plural que agrupaba centenares de centros, con trayectoria en diferentes áreas temáticas y trabajando en torno a grandes ejes estratégicos acordados, se expresó, tanto en las reflexiones y debates que se socializaban en la Revista La Piragua como en los mandatos de sus Asambleas.

Haciendo una revisión de los artículos publicados en La Piragua posteriores a la Asamblea de Recife (2004), expresan ese tránsito entre las temáticas y alianzas prioritarias en el periodo anterior y los nuevos desafíos asumidos desde 2003 y las temáticas emergentes. Entre los números 22 (2005) y 27 (2008), los temas recurrentes confirman la trayectoria previa del CEAAL en asuntos como la alfabetización y la educación de adultos, incidencia en políticas públicas y educativas, el derecho a la educación, la educación y la democracia participativa, el desarrollo local, la educación democrática y la formación ciudadana, la educación para los derechos humanos, movimientos sociales y formación de líderes sociales y la sistematización de experiencias; también los que venían cobrando relevancia en el nuevo siglo como interculturalidad y la juventud, el conflicto y la educación para la paz.

El número 28 (2009), posterior a la Asamblea de Cochabamba es muy interesante porque presenta un primer balance y prospectiva del primer eje estratégico acordado 4 años atrás: “Contribución del CEAAL y de la EP a la construcción de paradigmas emancipadores”, que como lo señala Raúl Leis (2009, 3) en la presentación, “supone un diálogo crítico con la misma búsqueda que ocurre en otras áreas de conocimiento y un intenso y permanente esfuerzo de sistematización desde nuestras prácticas”. Así mismo, Torres Carrillo (2009) plantea que el aporte de la EP a esta renovación de las perspectivas críticas debe nutrirse del propio acumulado del pensamiento pedagógico emancipatorio latinoamericano (en particular, la siempre renovada obra de Paulo Freire), de la sistematización de las prácticas educativas populares, del reconocimiento de los sentidos, saberes y valores emergentes desde las luchas sociales, y del diálogo con la tradición de pensamiento crítico latinoamericano y mundial.

Así mismo, Pedro Pontual (2009), presidente saliente del CEAAL, hace un balance de la agenda de la Red que nos permite hacer un mapeo de los temas de interés en esa coyuntura; en ella se refiere al ya señalado tema de los paradigmas, a la relación con los movimientos sociales y los gobiernos democráticos y progresistas, la participación ciudadana y la incidencia en políticas públicas, la integración regional alternativa, la interculturalidad, el medio ambiente y el desarrollo sostenible, las economías solidarias,

la comunicación, los derechos humanos y la cultura de paz, y la comunicación y las nuevas tecnologías.

Algo similar podemos reconocer en las revistas publicadas en los números siguientes, donde los que se tratan temas de las líneas históricas de los centros y grupos de trabajo del CEAAL y nuevos temas, o temas clásicos desde perspectivas o énfasis diferentes. En este periodo, hay números monográficos sobre alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas (29 y 34), la educación con jóvenes (31), Género, mujeres y feminismo, Aportes de la Educación Popular a la Lucha de las Mujeres (35) y la economía solidaria, junto a otros con temáticas variadas, pero donde se evidencia una preocupación por debatir y profundizar sobre las problemáticas y horizontes emergentes, tales como el ya señalado sobre los sentidos emancipatorios (30), la producción de conocimiento, las teorías y pedagogías críticas y la interculturalidad en la educación popular (32). Es importante destacar que se dedica un número a socializar reflexiones sobre prácticas específicas de los centros afiliados al CEAAL (33) y que la mayoría de estas, remiten a sus campos históricos de actuación: formación de actores, desarrollo local, incidencia en políticas educativas y en formación ciudadana.

Un importante punto de inflexión fue la VIII Asamblea general realizada en Lima en 2012, pues allí se decide que el CEAAL pase a convertirse en movimiento de educación popular y de educadores populares más implicado en los movimientos sociales presentes en la América Latina y El Caribe. Como “Movimiento de educación popular”, el CEAAL debe afianzar su capacidad analítica y propositiva como corriente de pensamiento emancipadora con una perspectiva latinoamericana y caribeña, a su vez sustentada en su presencia local y articulada en torno a sus ejes programáticos (Jara, O. 2012 y Jara, O. 2018).

Como “movimiento de educadores”, porque desde su creación en la década de 1980, venía siendo un espacio de articulación de Organizaciones No Gubernamentales de educación Popular, y en lo que llevamos del siglo XXI hay pleno reconocimiento de que sus actores y espacios se han multiplicado: colectivos de jóvenes, organizaciones de base territorial, sindicatos, movimientos sociales, equipos de profesionales e investigadores, programas universitarios e incluso personas que han hecho tránsito por estos diferentes espacios.

La transformación referida a su política de relacionamientos y alianzas se justifica, porque durante el periodo que va de 1997 a 2004, había privilegiado los vínculos y “alianzas de arriba hacia arriba”; la secretaría promovió acciones con organizaciones multilaterales como el Banco Mundial y la UNESCO, y con plataformas regionales de

defensa de la educación como la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE. A partir de ese entonces, la nueva dirección del CEAAL buscó retomar los vínculos con redes y movimientos sociales, tendencia que ha buscado afirmarse a partir de la Asamblea de Lima.

Este nuevo mandato se expresó en el cambio de nombre, manteniendo la sigla: de Consejo de Educación de Adultos de América Latina a Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe; también en la necesidad de ampliar los criterios para la membresía al CEAAL, desafío que fue asumido en la Asamblea de Guadalajara (2016). Así mismo, con la renovación de los grupos de trabajo a su interior, en torno a temáticas como la economía solidaria, la juventud, la interculturalidad, el género y el feminismo y en articulaciones como la Campaña mundial por la educación, Foro Social Mundial y Foro Mundial Educación. Finalmente, se ha buscado reactivar el trabajo en torno a la producción de conocimiento desde la EP, en particular de la sistematización de experiencias, a través del Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias.

2.3. La EP en la universidad y en el campo intelectual de la pedagogía

La experiencia pionera de la educación popular, la Campaña de alfabetización y educación de adultos fue llevada a cabo por Paulo Freire en Angicos y Natal, desde el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Pernambuco -de la que era profesor-, junto con la Unión de estudiantes de Pernambuco y el Movimiento de Cultura Popular. Sin embargo, una vez interrumpido dicho proceso con el golpe militar de 1964, Freire fue despedido de su universidad; luego, vino su detención y exilio. De ahí en adelante, la educación popular en Brasil también fue expulsada de los claustros universitarios (Araujo, A. 2006).

Por lo menos, durante las décadas de 1970 y 1980 la educación popular se desarrolló en escenarios sociales como los movimientos y las organizaciones sociales (de base y No Gubernamentales) y en el contexto de gobiernos locales o nacionales revolucionarios (Nicaragua, Granada) o de izquierda (Sao Pablo). Su presencia en el mundo universitario fue marginal, tanto como concepción y corriente pedagógica como práctica educativa.

Ya para la década siguiente, algunos educadores populares que también laboraban en universidades o que se incorporan a ellas, luego de una trayectoria en organizaciones no gubernamentales, crean cursos, cátedras, campos de práctica, líneas de investigación y programas de pregrado y postgrado con esa denominación. En la mayoría de los casos, con la resistencia de sus colegas o de las instancias del gobierno

universitario. En Colombia, incluso, se conformó una red de colectivos de profesores de 5 universidades públicas, con el nombre de Grupo interuniversitario de Educación Popular y que adelantaron actividades conjuntas de investigación y formación (Pisso F. y Rincón L., 2010); en tres de dichas Universidades se crearon maestrías en educación popular y educación comunitaria (Euscátegui R. y Pino, S. 2019).

Esta presencia de la EP en el mundo universitario se ha fortalecido en lo que va del siglo XXI, en países como Brasil, Argentina, Uruguay y Chile, en los cuales existen sólidos grupos y colectivos de educadores populares al frente de programas de investigación, formación y extensión social crítica y solidaria, con estrechos vínculos y alianzas formalizadas con organizaciones y movimientos sociales de sus países (Streck, D. 2010; Ampudia M. y Elisalde, R. 2017; Areyuna B. et al. 2018, Lázaro, F. et al. 2019; Tommasino H. 2018; Jara, O. 2018).

Algunos de estos colectivos de investigadores – profesores – militantes sociales han gestado redes continentales de colaboración y han encontrado en el programa de Grupos de Trabajo (GT) de CLACSO, una oportunidad para dar continuidad y cierta “institucionalidad” a estas alianzas estratégicas de acción y de intercambio y producción de conocimiento. En ese contexto, existen GT en torno a temáticas como Educación popular y pedagogías críticas, Procesos y metodologías participativas, Extensionismo crítico y Pensamiento de Paulo Freire.

También, el siglo XXI ha visto nacer dos espacios instituyentes que evidencian aperturas y transformaciones en el rígido ambiente universitario. Uno es la creación de cátedras con el nombre de Paulo Freire o de otros referentes críticos latinoamericanos, en torno a las cuales se nuclean diferentes alternativas formativas y de proyección social, en las que participan tanto actores de las comunidades universitarias como personas, grupos y organizaciones sociales; en algunos casos, dichas cátedras son itinerantes y se llevan a cabo en espacios comunitarios y asumen formas creativas como recorridos por el territorio y trueque de saberes.

Por otra parte, están las universidades alternativas, creadas por organizaciones y movimientos y que no siempre están interesadas en entrar en los circuitos de acreditación característico de las normativas y políticas estatales. Además de las ya históricas universidades Indígenas y la Escuela Florestán Fernández del MST, han surgido universidades de los trabajadores (Argentina y México), populares, campesinas (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Paraguay, Venezuela y Centro América), de la Tierra (Colombia, Costa Rica y México). Incluso, por iniciativa del Foro Social Mundial se ha planteado el proyecto de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales, en la que

confluyen algunas de estas iniciativas. Aunque no todas, asumen a la EP como su referente principal, todas la reconocen como antecedente o fuente de inspiración.

Esta presencia de la EP en las universidades estatales, privadas y comunitarias también ha impactado en los campos de conocimiento, tales como el de la educación, la pedagogía, las metodologías de investigación social y educativa y en los estudios sobre movimientos y organizaciones sociales. Ello se evidencia en el creciente número de eventos académicos y publicaciones en torno a Freire y estas temáticas, lo cual ha significado un reconocimiento y un posicionamiento dentro de estos campos intelectuales.

2.4. Nuevos modos de hacer EP

Culmino este segundo apartado sobre emergencias acontecidas en el nuevo siglo, refiriéndome a algunas novedades prácticas incorporadas en el contexto de los nuevos procesos educativos populares, referidos previamente. En efecto, la ampliación de los espacios y la pluralización de actores también traen consigo, nuevas maneras de hacer, a su vez, portadoras de significados emergentes que fortalecen el campo educativo popular.

Sin abandonar el legado de las generaciones anteriores de educadores populares, en cuanto al diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento, y articulación con la práctica, los jóvenes que asumen la EP como referente de sentido y metodológico de sus prácticas, incorporan su imaginación y creatividad, expresados en la incorporación de nuevos lenguajes y narrativas de gran sensibilidad estética. El muralismo, la producción audiovisual, el teatro del oprimido, la danza y la música en sus diferentes trayectos urbanos y tradicionales están presentes como contenidos educativos y también como estrategias pedagógicas de trabajarlos.

De la mano de la reivindicación de las luchas de los pueblos ancestrales, del creciente interés por las dimensiones espirituales y subjetivas de la vida humana (individual y colectiva), muchos procesos y prácticas educativas populares incorporan elementos rituales y simbolismos. Es el caso de las “místicas”, inicialmente introducidas por las organizaciones y movimientos campesinos brasileños como el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, y hoy apropiados por muchos otros movimientos, las cuales consisten en un ritual que incorpora los símbolos que sintetizan sentidos valiosos, como es el caso de la tierra y el agua o figuras representativas de sus luchas (Torres, F. 2019).

D este modo, tanto las prácticas estéticas como los rituales y las simbologías confirman que la “toma de conciencia” – tan valorada en la EP- no solo pasa por las informaciones y argumentos racionales, sino también por la incorporación de sentidos

profundos que conectan con la memoria, lo emocional, lo corporal y la imaginación creativa. Esta dimensión, en todo caso, requiere abordajes más sistemáticos y cuidadosos en cuanto a sus implicaciones formativas y pedagógicas dentro de la EP.

Así mismo, las luchas socioambientales y en defensa de lo territorial también retomaron costumbres de pueblos ancestrales e inventaron prácticas educativas e investigativas que incorporan los recorridos y las representaciones espaciales, tales como los paseos de la memoria, las caminatas locales, las cartográficas sociales y las comunitarias. Este contacto directo con los espacios, sus gentes, sus problemáticas y sus significaciones, ha posibilitado dentro de las prácticas pedagógicas, otras maneras de concientización y apropiación de las culturas locales.

Por otra parte, la emergencia, amplitud y pluralidad de actores y prácticas de la educación popular, ha generado la necesidad de visibilización, reconocimiento, diálogo y debate en torno a las experiencias, los saberes, ideas y los sentidos que las animan. Es por ello, que en las dos primeras décadas del siglo XXI abundan los encuentros, talleres, asambleas, foros, mingas, y otras formas de reuniones entre educadores populares. Algunas, como las que se vienen realizando en Popayán y en Bogotá (Colombia), de gran formato, que congregan durante varios días a centenares de participantes; resalta la capacidad de convocatoria de encuentros intergeneracionales de educadores populares, que permiten reconocer las diferentes concepciones, prácticas y sentidos de la EP en su ya larga trayectoria.

Esta renovación generacional y ampliación de espacios de acción pedagógica emancipadora, también ha conllevado a que reaparezca una preocupación histórica de la EP: la formación. Junto a las acciones de autoformación propias de cada organización y la oferta que algunas ONG de educación popular no han dejado de ofrecer desde hace décadas, en estas dos últimas décadas han surgido propuestas de formación de cobertura más amplia; sea escuelas de (auto) formación concertadas desde espacios de articulación de colectivos de educación popular (Diatriba, en Chile; Escuela itinerante de saberes en Colombia) o diplomados y cursos apoyados en plataformas virtuales desde universidades y redes históricas de EP como el CEAAL. Al respecto, este último, definió en 2016 como uno de sus ejes estratégicos, la formación política y el GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas desarrolló un seminario interno durante 2020 para tratar el tema.

Finalmente, en esta etapa histórica de la EP latinoamericana, ha cobrado un mayor interés la producción de conocimiento sobre y desde las prácticas educativas populares (Guiso, A. 2013). También herederos de la tradición investigativa participativa y militante, los educadores populares contemporáneos han mostrado especial interés

por la sistematización experiencias y por los trabajos de recuperación de memoria. En cuanto a la primera, se evidencia la demanda por la capacitación sobre dicha metodología, así como la realización de varias auto investigaciones sobre las prácticas educativas emergentes tales como los bachilleratos y preuniversitarios populares y procesos educativos y culturales alternativos. En cuanto a los trabajos en torno a la memoria, confluyen el ya consolidado campo sobre las memorias traumáticas ocasionadas por las dictaduras y los conflictos armados, junto con trabajos sobre la memoria de luchas y procesos organizativos populares.

3. Los debates actuales

Hecho este recorrido histórico sobre la educación popular a comienzos del nuevo milenio, así como de los emergentes escenarios, actores y prácticas educativas populares, finalizo el artículo esbozando algunos de los debates recurrentes y emergentes entre los educadores populares al finalizar la segunda década del siglo XXI. Algunas de las temáticas concurrentes se refieren a la recepción y resignificación de otros paradigmas emancipadores, a las lecturas del contexto y los sentidos políticos presentes en la EP, a sus convergencias con las pedagogías críticas y otras educaciones emancipadoras, y a la apropiación de temáticas emergentes como lo comunitario, el cuidado y las espiritualidades; aunque en la práctica, todas estas temáticas se cruzan y enmarañan, intentaremos abordarlas en su peculiaridad.

3.1. Ampliar los referentes y sentidos críticos y emancipadores de la EP

Ya señalábamos que, al iniciar el nuevo siglo, el CEAAL asumió como primer eje estratégico el desafío de resignificar la EP en el contexto de los nuevos paradigmas emancipadores. Dicho reto también interpeló otros campos de la acción colectiva y política alternativa, tanto en América Latina como en otros continentes del Sur Global. Dado que, el renacer de las prácticas educativas populares fue concomitante a la reactivación y emergencia de estos movimientos y luchas sociales, tales preocupaciones también han estado presentes entre diversos colectivos y organizaciones que hacen EP.

Por un lado, la comprensión de la crítica se ha respaldado y a su vez ha desbordado la referencia a pensadores críticos, tanto clásicos como contemporáneos (Quintar, E. 2018). Entendida como distanciamiento y cuestionamiento del orden social y de las relaciones entre el poder y las significaciones imaginarias, saberes y

conocimientos que lo sustentan, el pensar crítico latinoamericano se alimenta tanto de la tradición marxista, como de otras corrientes provenientes de diferentes campos de conocimiento (filosofía, ciencias sociales, estudios culturales, subalternos, decoloniales, etc.), de praxis alternativas (como la comunicación alternativa, comunicación alternativa, teología de la liberación, arte comprometido y la propia educación popular) y de los saberes generados desde las resistencias y movimientos sociales (ancestralidades, feminismos, ecologismos, etc.) (Torres Carrillo, A. 2018).

Desde esta perspectiva amplia(da) de crítica, ésta no se reduce a una posición intelectual, sino que se asume como una postura ética, política y pedagógica. Acogiendo los planteamientos de Zemelman (2011), el pensar crítico no es la repetición de autores y contenidos críticos, sino el posicionamiento como sujetos frente a una realidad en devenir y frente al repertorio de pensamientos, teorías y saberes presentes en una época y una coyuntura determinada. Así, crítica es también praxis, subjetividad e imaginación críticas; es una actitud, un sentipensar y un quehacer permanente.

En cuanto a lo emancipatorio, tal como lo han señalado Boaventura de Sousa Santos (2011) y Raúl Zibechi (2015), sucede algo similar que con las teorías críticas. Mientras que, en el siglo XX éstas precedían la acción política revolucionaria, en el tiempo presente, las prácticas de los movimientos sociales y los sentidos que movilizan van delante de dichas teorías. Por ello, desde sus puntos de vista, los sentidos emancipatorios están en un proceso de renovación y se nutren de diferentes fuentes y afluentes, tanto clásicos como nuevos.

En el primer caso, resulta interesante el renovado interés por parte de viejos y nuevos educadores por volver sobre referentes pedagógicos fundacionales de las pedagogías emancipatorias, como es el caso de Paulo Freire. En lo que llevamos del siglo, reeditado sus textos clásicos y organizado compilaciones de textos inéditos o poco conocidos (Freire, P. 2006, 2009 y 2015; Freire, P. et. al. 2019; Freire P. y Shor, D. 2014). A la vez, en diferentes países han aparecido libros sobre aspectos particulares de la obra y la vida del educador brasileño (Parra, O. 2007; Osorio, J. 2018; Streck, D. et. al. 2015); Brandao, C. 2017; Haddad, S. 2019; Schimp, I. et al. 2019), así como infinidad de artículos, como puede constatarse en cualquier exploración en la web. A ello se suma, la ya mencionada proliferación de eventos académicos en su nombre y dedicados a su pensamiento, así como la multiplicación de sus imágenes en murales de universidades, centros educativos y sedes de organizaciones populares, elevándolo a calidad de símbolo.

En menor grado, pero de manera significativa, la literatura reciente sobre educación popular y otros campos alternativos, reivindica otros autores de la tradición

de pensamiento latinoamericano y mundial como Don Simón Rodríguez, José Carlos Mariátegui, Orlando Fals Borda, Enrique Dussel, Carlos R. Brandao, Franz Fanon y Antonio Gramsci. En el mismo sentido, se acogen macro perspectivas críticas de reciente formulación como las epistemologías del Sur (Santos) y la teoría decolonial (Grupo Modernidad – Colonialidad, Silvia Rivera); incluso, desde esta última, se ha venido configurando la apuesta por unas “pedagogías decoloniales” (Walsh, C. 2013) en la que quepan las diferentes prácticas pedagógicas insurgentes articuladas a las resistencias, re-existencias y emergencias ancestrales, comunitarias y populares del continente.

En la misma línea, cobran fuerza aportes provenientes de la interculturalidad crítica (Walsh, Albán) y los feminismos del Abya Yala, que han dado lugar a propuestas de educación intercultural crítica (Candau, P. 2013), de educación feminista negra, de educación rebelde autonómica (Baronnet, B. 2012), de pedagogías de la re-existencia (Albán, A. 2013) y de educación feminista decolonial. Desde esta última, la educadora Claudia Korol (2017) ha insistido en la necesaria convergencia entre la educación decolonial y las pedagogías feministas, que posibilite la capacidad de las comunidades de decir su palabra y a su vez despatriarcalizar los discursos y las prácticas; a partir de la experiencia de las mujeres indígenas y transgénero de varios países de América Latina, se muestra cómo la colonialidad del saber y del poder se ha venido demoliendo desde las pedagogías feministas.

3.2. Renovar las lecturas y referentes de la política alternativa

En un plano más explícitamente político, los comienzos del siglo también reactivaron los debates acerca del modelo sociopolítico hacia el cual pueden orientarse los procesos de transformación social impulsados desde la EP, junto a los movimientos sociales y políticos alternativos. Más acá y más allá de las autodenominaciones asumidas por algunos gobiernos de izquierda (Socialismo del siglo XXI en Venezuela y socialismo comunitario en Bolivia), en el campo educativo popular se retoman horizontes utópicos y heterópicos anti sistémicos y postcapitalistas que circulan en el campo alternativo más amplio, en expresiones como “otros mundos posibles”, “otros posibles son posibles”, alternativas al desarrollo y postdesarrollo, ecosocialismo y buen vivir (sumak – Kawsay y sumak qmaña).

En un sentido similar, se han reactivado discusiones sobre cuáles son las estrategias más adecuadas para construir esas formas de sociedad alternativas al capitalismo. Buscando superar la vieja discusión dentro de la izquierda entre la toma del poder y acceso al gobierno por vía electoral, se plantean otras posiciones como la

construcción de poder popular, dispersar el poder a través del autonomismo y la autogestión, las resistencias creativas, la recomunalización de la vida social, la construcción de lo común, la reactivación de lo comunitario y la comunidad en movimiento, el bien común de la humanidad y la descolonización y despatriarcalización de la sociedad.

3.3. Educaciones populares, pedagogías críticas y educación comunitaria.

Al reconocerse como una concepción y una corriente pedagógica emancipadora, la EP se ha visto interpelada y ha buscado dialogar con otras denominaciones y discursos pedagógicos alternativos como la pedagogía crítica, la educación comunitaria, la educación propia, las pedagogías rebeldes e insumisas. Así mismo, reconocida la multiplicidad de experiencias y construcciones discursivas dentro del campo de la EP, algunos prefieren pluralizarla como “educaciones populares”.

Por otra parte, algunos educadores populares acogen la categoría “pedagogías críticas latinoamericanas” para incorporar las diferentes iniciativas, prácticas y proyectos educativos disidentes o alternativas de la educación hegemónica que tienen en común el reconocer la naturaleza ética, política e ideológica de la educación y apuestan a la transformación social desde la praxis. Desde esta posición, las pedagogías críticas son el marco más amplio de comprensión de la EP (Cabaluz, F. 2015; Cappellacci, M. et al. 2018).

No obstante, en países como Chile, Colombia y El Salvador, también se reconoce la recepción de la corriente pedagógica crítica anglosajona por parte de algunos sectores del profesorado progresista, que junto los aportes de la EP latinoamericana y de educadores nacionales, han sido un referente de resistencia al neoliberalismo educativo y de construcción de alternativas emancipadoras (Areyuna, F. et al. 2018; Ortega, P. 2018; Cruz et al. 2018). Otros educadores populares (Lázaro, F. et al. 2019) optan por pluralizar estas expresiones y hablan, de educaciones populares y pedagogías críticas.

Como se mencionó, algunas de las prácticas educativas populares emergentes se desarrollan en contextos escolares, como los bachilleratos populares y otras experiencias en Educación de personas jóvenes y adultas en situación de calle; ello ha traído la necesaria reflexión y posicionamiento frente a la defensa de la educación pública, el derecho a la educación y las posibilidades de la EP en la Escuela. Algunos colectivos de Chile y de Argentina, reivindican la idea de una Educación Pública Popular.

Así mismo, en algunos países donde los movimientos indígenas, afro o campesinos han conquistado la gestión autónoma de la educación escolar, así como en

aquellos donde hubo gobiernos progresistas (como Bolivia y Ecuador), se impulsan prácticas y políticas públicas que reivindican la educación pública democrática, popular, propia o comunitaria. En algunos países ha venido cobrando legitimidad la expresión “educación comunitaria” o “comunalitaria” para nombrar estas propuestas que refieren a prácticas pedagógicas agenciada por comunidades ancestrales y territoriales.

Este afán por recoger la pluralidad de perspectivas y sentidos múltiples presentes en los discursos y prácticas contemporáneas de la EP ha hecho que varios autores hagan converger diferentes expresiones y calificativos para renombrarlas. Así, Jorge Osorio (2017) habla de “educación popular comunitaria” como referente en el que convergen las dos tradiciones pedagógicas; a su vez, Marco Raúl Mejía (2012) habla de “educaciones y pedagogías críticas desde el Sur” y algunas educadoras, de “educación popular feminista”,

Finalmente, me refiero a la categoría “educación popular de borde” propuesta por Lázaro y Alfieri (2019) para referirse a la perspectiva que orienta sus prácticas pedagógicas en los bachilleratos populares. Dichas prácticas de educación de personas jóvenes y adultas, se localizan en las periferias del sistema educativo escolar, en las fronteras entre la inclusión y la exclusión y cuyos educandos viven en la marginalidad. Los docentes de estas escuelas “de umbral” se organizan de manera asamblearia, restituyen los vínculos comunitarios (por naturaleza, liminares) y restituyen el puente entre palabra y vida. En este contexto, los bachilleratos populares derriban las fronteras entre lo instituido y lo instituyente, y al incorporar las pedagogías feministas desdibujan los límites trazados por el patriarcado.

3.4. Otras temáticas y perspectivas desafiantes

Este renacer de la EP en el siglo XXI, además de expresarse en la pluralización de sus espacios, sujetos y prácticas, también ha incorporado nuevas temáticas y resignificado otras, tales como la cuestión de lo territorial, la construcción de comunidad, las subjetividades y las nuevas espiritualidades, los feminismos de Abya Yala, el cuerpo y las nuevas subjetividades. Concluyo el artículo, haciendo una breve referencia a algunas de ellas.

Como se señalaba anteriormente, las luchas que se dan a lo largo y ancho del continente contra el extractivismo minero y otros proyectos estatales y empresariales que despojan y destruyen los territorios campesinos y ancestrales, también vienen desarrollando prácticas educativas inspiradas en la EP. Dichas prácticas han incorporado como contenido y perspectiva, referentes discursivos provenientes de la ecología política, las alternativas al desarrollo, la agroecología y el ambientalismo

popular, que dan un lugar central al territorio, a lo territorial y a la territorialidad, como categorías, que sirven no sólo para analizar las dinámicas sociales, sino también para orientar políticas transformadoras.

La reivindicación de lo comunitario, la producción de lo común y el bien común, no solo han estado referidas al análisis político y al horizonte emancipatorio; también ha hecho presencia como referente educativo y pedagógico; algunos movimientos y organizaciones indígenas o que reivindican lo territorial han acuñado las expresiones de educación comunitaria y educación comunalitaria, educación comunal y pedagogía de la comunalidad (Ángeles, I. 2018); también lo comunitario ha sido un sentido reivindicado para orientar prácticas escolares y no escolares orientadas a construir comunidad (Torres Carrillo, A. 2014 y 2020), y ya un educador popular colombiano, Juan Carlos Jaime (2017), propone en ese sentido, una comunagogía como alternativa pedagógica.

Otra temática que gana cada vez más atención es la expansión del campo de afectación subjetiva de la EP; mientras que en el discurso fundacional se refería a la concientización o “toma de conciencia” de la realidad, en los últimos lustros se han incorporado otras categorías como la subjetividad, al reconocerse que la formación de sujetos pasa por todas las dimensiones que nos constituyen como humanos; dicha categoría abarcaría también la voluntad, lo emocional y afectivo y lo corporal (Torres Carrillo, A. 2008). A lo largo del nuevo siglo, ha cobrado relevancia las referencias a lo espiritual y a las nuevas espiritualidades, que abren otra dimensión de la vida personal y colectiva: los imaginarios culturales que conectan con sentidos inmanentes y trascendentes y a una relación sagrada con el cosmos, la vida y la humanidad, no necesariamente anclado a lo religioso, sin excluirlo (Torres, F. 2019).

Ya se ha señalado como los movimientos y organizaciones de mujeres han adquirido un mayor protagonismo en el campo de las luchas alternativas y en la educación popular; así mismo, como los feminismos del Abya Yala y su proyecto decolonial y antipatriarcal es un referente político emancipador que florece de la mano de dichos procesos y luchas de mujeres. Además, ha inspirado y fundamentado propuestas educativas y pedagógicas que ponen en juego estas perspectivas en las prácticas educativas; se ha hecho un tránsito del principio de una “educación popular entre mujeres” impulsado por la Red de Educación Popular Entre Mujeres, hacia la propuesta de una educación popular feminista y unas pedagogías feministas populares (Arana y Rappaci, 2013; Korol, C. 2017; Benavente, M. 2019).

Finalmente, es importante destacar el creciente posicionamiento dentro de diferentes colectivos de educadores y de prácticas de EP, la atención a la diversidad

sexual y de género, a la corporeidad y a las construcciones de masculinidad; desde experiencias educativas concretas y la reflexión sobre las mismas, han surgido propuestas de pedagogías trans populares, pedagogía de y desde los cuerpos y pedagogías desde nuevas masculinidades libertarias (Ruiz, J. 2016; Sabaté, J. 2019).

Bibliografía

- Alfieri, Ezequiel y Lázaro, Fernando. 2019. Educación popular desde los bordes. Miradas desde el bachillerato Popular Maderera de Córdoba. Buenos Aires: Acercándonos ediciones
- Ampudia, Marina. 2012. Movimientos sociales y educación popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los bachilleraos populares. OSERA 6: 16 34
- Ampudia, Marina y Elisalde, Roberto. 2014. Los bachilleratos populares en Argentina. Organizaciones sociales y movimiento pedagógico. Revista Educación y cultura 105: 37 -46
- Ángeles, Isaac. 2018. Pedagogía de la comunalidad. Oaxaca: SNTE Sección XXII – Fundación Comunalidad
- Arana, Himelda y Rappaaci, María Lucía. 2013. La educación popular feminista, una perspectiva que se consolida. En: Entretejidos de la educación popular en Colombia. Editado por: Lola Cendales, Marco Mejía y Jairo Muñoz. Bogotá: Editorial Desde Abajo
- Araujo, Ana. 2006. Paulo Freire, uma história de vida. São Paulo: Villa das letras
- Areyuna, Beatriz, Cabaluz, Fabián y Zurita, Felipe. 2018. Educación popular y pedagogías críticas, corrientes emancipadoras de la educación chilena. En: Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe. Compiladores: Anahí Ghelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar. Buenos Aires: CLACSO
- Baronnet, Bruno. 2012. Autonomía y educación indígena. Quito: Abya Yala
- Benavente, Ana Clara. 2019. Educación popular feminista e interseccional. En: Educación popular desde los bordes. Miradas desde el bachillerato Popular Maderera de Córdoba. Compilado por Ezequiel Alfieri y Fernando Lázaro. Buenos Aires: Acercándonos ediciones
- Cabaluz, Fabián. 2015. Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Santiago: Quimantú - Colectivo Diatriba – Escuela Pública Comunitaria
- Cappellacci, Inés. 2018. La educación popular y las pedagogías críticas interpeladas. En: Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe. Compilado por Anahí Ghelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar. Buenos Aires: CLACSO
- Cendales, Lola, Mejía, Marco Raúl y Jairo Muñoz. 2016. Pedagogías y metodologías de la educación popular #Se hace camino al andar”. Bogotá: CEAAL – Desde Abajo
- Cendales Lola y otros. 2020. Paulo Freire y Orlando Fals Borda, educadores populares, Caracas: Editorial Laboratorio Educativo

- Elisalde, Roberto. 2011. Trabajadores y educación en Argentina. Buenos Aires: Buenos Libros
- Euscátegui, Roberto y Pino, Stella. 2019. Reflexiones y acciones de la educación popular en los procesos de formación universitaria. En: Educación popular desde los territorios. Experiencias y reflexiones. Compilado por Lola Cendales. Bogotá: Editorial Desde Abajo
- Fauré, Daniel. 2012. Cultura, rebeldía y educación popular: reflexiones en torno a la historicidad de los “nuevos movimientos juveniles” (Chile 1999 – 2008). En: “Somos andando”. Prácticas, caminos y saberes para construir la Educación Popular hoy. Compilado por Luis Bustos. Santiago: Colectivo Paulo Freire
- Freire, Paulo. 2006. Pedagogía de la tolerancia, México: Fondo de Cultura Económica - CREFAL
- Freire, Paulo. 2009. Pedagogía del compromiso. América Latina y Educación Popular, Barcelona: Hipatia
- Freire, Paulo. 2015. Pedagogía de los sueños posibles, México: Siglo XXI
- Freire, Paulo y Shor, Ira. 2014. Miedo y osadía. México: Siglo XXI
- Goldar, Rosa María. 2009. Los movimientos sociales hoy y los desafíos a la educación popular. La Piragua 28: 45 -57
- Goldar, Rosa María. 2013. Educación popular y sus desafíos en los actuales escenarios latinoamericanos. Una mirada desde su trayectoria histórica y de cara a la acción de los movimientos sociales. La Piragua 38: 17 -26
- Harnecker, Martha. 2001. La izquierda en el umbral del siglo XXI, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales
- Jaime, Juan Carlos. 2017. La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos. Argumentos 83: 36 -49
- Jara, Óscar. 2012. La VIII asamblea del CEAAL: un encuentro para caminar al futuro. La Piragua 37: 3 – 7
- Jara, Oscar. 2018. La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. San José: CEAAL – ALBOAN - INTERED – CEP Alforja
- Korol, Claudia. 2017. Pedagogía feminista, diálogo de saberes, educación popular. Buenos Aires: Pañuelos en Rebeldía – América Libre – Fundación Rosa Luxemburgo
- Lázaro, Fernando, Alfieri Ezequiel y Santana, Fernando. 2019. Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el Sur. Buenos Aires: Editorial El Colectivo
- Mejía, Marco Raúl. 1992. La pedagogía y lo pedagógico en la Educación Popular”, en Papeles del CEAAL, 2: 16 38
- Mejía, Marco Raúl. 1996. Educación popular hoy: entre su refundamentación o su disolución, en Nómadas 5
- Núñez, Carlos. 2000. ¿Refundamentación de la educación popular? La Piragua 21: 21 - 24
- Núñez, Carlos. 2004. Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la Educación Popular. La Piragua 21: 56 - 67
- Ortega, Piedad. 2018. La educación popular y su resignificación en la pedagogía crítica. Aportes 60: 58 - 69

- Osorio, Jorge. 1996. Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular. Aportes 46: 15 - 19
- Osorio, Jorge. 2004. Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y El Caribe en el periodo 1993 – 1997. La Piragua 20: 15 - 20
- Osorio, J. Editor (2018). Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del oprimido, Santiago: Nueva Mirada ediciones
- Ouviña, Hernán. 2017. Gramsci y los movimientos populares intelectuales. En: Pedagogía feminista, diálogo de saberes, educación popular. Compilado por Claudia Korol. Buenos Aires: Pañuelos en Rebeldía – América Libre – Fundación Rosa Luxemburgo
- Parra, Oscar. 2007. Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria. Bogotá: Editorial Pensar
- Pisso, Freddy y Rincón, Luis. 2010. “La educación popular en las universidades colombianas”, en La Piragua # 32
- Quintar, Estela. 2018. Crítica teórica, crítica histórica. En: Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe. Compilado por Anahí Ghelman, Fabián Cabaluz Y Mónica Salazar. Buenos Aires: CLACSO
- Ruiz, Javier Omar. 2016. Educación popular y pedagogía desde los cuerpos, una experiencia de masculinidades libertarias: En: Pedagogías y metodologías de la educación popular “Se hace camino al andar”. Compilado por Lola Cendales, Marco Mejía y Jairo Muñoz. Bogotá: CEAAL – Desde Abajo
- Sabaté, Josefina. 2019. Todo cuerpo es político. En: Educación popular desde los bordes. Miradas desde el bachillerato Popular Maderera de Córdoba. Compilado por Ezequiel Alfieri y Fernando Lázaro. Buenos Aires: Acercándonos ediciones
- Santos, Boaventura de Sousa. 2011. Una epistemología del Sur. México: Siglo XXI editores
- Schimp, Ilse., Heidhues, Ana y Scmith, Marie. 2019. Desaprender para transformar. Encuentros, experiencias y reflexiones inspiradas en Paulo Freire, Bogotá: Paulo Freire Gesellschaft – Magisterio editorial
- Streck, Danilo. 2010. Entre emancipação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. Revista brasileira de educação 44: 67 -75
- Streck D., Redin, E. y Zitoski. 2015. Diccionario Paulo Freire. Lima: CEAAL.
- Tommasino, Humberto. y Medina, Jaime. 2018. Extensión crítica. Construcción de una Universidad en contexto. Rosario: UNR
- Torres Carrillo, Alfonso. 2000. Ires y venires de la educación popular en América Latina. La Piragua 18: 9 - 18
- Torres Carrillo, Alfonso. 2008. La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Búho
- Torres Carrillo, Alfonso. 2012. El potencial emancipador de la educación popular como práctica política y pedagógica. La Piragua 37: 45 -56
- Torres Carrillo, Alfonso. 2013. La reactivación de la educación popular en el despertar del nuevo milenio. La Piragua 38: 14 - 24.

- Torres Carrillo, Alfonso. 2014. El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá: CINDE – El Búho
- Torres Carrillo, Alfonso. (2018). Movimientos sociales y Educación Popular en América Latina. La Habana: Editorial Caminos
- Torres Carrillo, Alfonso. 2020. Comunidad en movimiento. Persistencias, renauncias y emergencias comunitarias en América Latina. Bogotá: Desde Abajo
- Torres, F. 2019. Aleteos, respiros y transformaciones. Espiritualidades en la educación popular. En: Educación popular desde los territorios. Experiencias y reflexiones. Compilado por Lola Cendales. Bogotá: CEAAL – Desde Abajo
- Walsh, Catherine. 2013. Pedagogías decoloniales, Tomo I. Quito: Abya-Yala
- Zemelman, Hugo. 2011. Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad. México: CREFAL - Siglo XXI editores
- Zibechi, Raúl. 2015. Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias, Bogotá: Desde Abajo