

# Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

**#13**  
Febrero 2026

**Reflexiones en torno a la X Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales CLACSO, Bogotá 2025**

**SEGUNDA PARTE**

**PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO**

Alfonso Torres Carrillo  
Gerónimo Fernando Santana  
María del Carmen López Vásquez  
María Mercedes Palumbo  
María Rosa Goldar  
Pedro de Carvalho Pontual  
Sebastián Guerrero Lacoste  
Valéria Vasconcelos

Boletín del  
Grupo de Trabajo  
**Educación popular  
y pedagogías  
críticas**



**CLACSO**



PLATAFORMAS PARA  
EL DIÁLOGO SOCIAL

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe no. 13 : reflexiones en torno a la X Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales CLACSO, Bogotá 2025 / Alfonso Torres Carrillo ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2026.  
Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-631-308-245-2

1. Conferencias. 2. Educación Pública. 3. Pedagogía. I. Torres Carrillo, Alfonso  
CDD 370

## PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



### **CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

---

#### **Colección Boletines de Grupos de Trabajo**

Director de la colección - Pablo Vommaro

---

#### **CLACSO Secretaría Ejecutiva**

Pablo Vommaro - Director Ejecutivo

Gloria Amézquita - Directora Académica

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

---

#### **Equipo Editorial**

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Producción Editorial

Valeria Carrizo y Darío García - Biblioteca Virtual

---

#### **Equipo**

Magdalena Rauch - Coordinadora

Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Luna González y Teresa Arteaga

---

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

#### **CLACSO**

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina. Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

---

#### **Coordinadores**

**Gerónimo Fernando Santana**

CEIPH

México

[fergero@hotmail.com](mailto:fergero@hotmail.com)

**María Mercedes Palumbo**

UBA/UNLu

Argentina

[mer.palumbo@gmail.com](mailto:mer.palumbo@gmail.com)

**Título del boletín:** Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

**Título del número:** Reflexiones en torno a la X Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales CLACSO, Bogotá 2025 (parte 2) - **Boletín N.13**

**Grupo de Trabajo:** Educación popular y pedagogías críticas

**Coordinadores del GT (va nombre, institución y correo electrónico)**

Gerónimo Fernando Santana, CEIPH, México

[fergero@hotmail.com](mailto:fergero@hotmail.com)

María Mercedes Palumbo, UBA/UNLu, Argentina

[mer.palumbo@gmail.com](mailto:mer.palumbo@gmail.com)

**Coordinadores de este número:**

Gerónimo Fernando Santana

María Mercedes Palumbo

**Participan de este número:**

Alfonso Torres Carrillo

Gerónimo Fernando Santana

María del Carmen López Vásquez

María Mercedes Palumbo

María Rosa Goldar

Pedro de Carvalho Pontual

Sebastián Guerrero Lacoste

Valéria Vasconcelos

## Índice

**Introducción: La X Conferencia de CLACSO como espacio de encuentro y reflexión conjunta en torno a las educaciones populares y las pedagogías críticas**  
María Mercedes Palumbo y Fernando Santana

**Acontecimiento anunciado. El Foro: Vigencia de Orlando Fals Borda en la investigación social, los movimientos sociales y en los procesos de participación popular**  
Alfonso Torres Carrillo

**Anotações sobre a vigência e presença do pensamento de Orlando Fals Borda**  
Pedro de Carvalho Pontual

**Orlando Fals Borda en su centenario: la recepción de la IAP en Argentina**  
María Mercedes Palumbo

**Desafíos de la educación emancipadora en la tercera década del siglo: diálogos con Paulo Freire y Carlos Rodrigues Brandão**  
Valéria Vasconcelos

**Lucha y defensa de la educación pública en Oaxaca, México**  
María del Carmen López Vásquez

**Aportes a la Educación Pública Comunitaria: Experiencias y debates vividos en la X Conferencia de Clacso en Colombia 2025**  
Sebastián Guerrero Lacoste

**Interpelaciones a las educaciones populares en tiempos de ultraderechas. Algunas categorías para reflexionar sobre nuevas condiciones de subjetividad popular**  
María Rosa Goldar

## La X Conferencia de CLACSO como espacio de encuentro y reflexión conjunta en torno a las educaciones populares y las pedagogías críticas

María Mercedes Palumbo\* y Fernando Santana\*\*

La X Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: Horizontes y transformaciones para la igualdad. Democracias, resistencias, comunidades, derechos y paz, organizada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), tuvo lugar en Bogotá, del 9 al 12 de junio de este año. Como Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas hemos tomado la participación en la misma como una instancia a la vez formativa y de socialización de los acumulados de reflexiones, teorizaciones y discusiones que nos venimos dando como grupalidad. Por eso, además de las instancias de reuniones internas que nos dimos, en las que nos hemos dado la tarea de pensar cuáles son los lineamientos para la postulación para el próximo trienio, hemos tenido participación activa en la conformación de paneles impulsados por nuestro propio GT así como con otros grupos de trabajo de CLACSO.

En ese sentido, nuestras líneas de participación estuvieron en los siguientes espacios: la organización del panel *Trayectorias y horizontes de las educaciones populares y las pedagogías críticas en América Latina*, con la participación de integrantes de nuestro grupo, a saber: María Rosa Goldar, que desempeñó la tarea de moderación, Diego Cabezas Bravo, Estela Quintar, Fernando Lázaro, Fernando Santana y Piedad Ortega Valencia; el panel *Desafíos de la educación emancipadora en la tercera década del siglo*, en co-coordinación con el GT Capitalismo digital, política educativa y pedagogía crítica, en el que participaron por nuestro grupo Fernando Lázaro, Valeria Vasconcelos y Marco Raúl Mejía, como invitado, y Luis Bonilla y Marisa Bolaña; el panel *Derecho a la educación, políticas y pedagogías críticas latinoamericanas: historias de lucha y disputas actuales*, co-organizado con el GT Políticas educativas y derecho a la educación, que integraron Sebastián Guerrero Lacoste, en la moderación, María del Carmen López Vásquez y Sueli Lima Moreira (por nuestro grupo) y Andrés Felipe Mora Cortés, Leonora Reyes y María Guadalupe Olivier Tellez; y del panel *Diálogos epistemológicos y políticos sobre la formación política en el contexto de las izquierdas latinoamericanas*, junto al GT Historia y coyuntura: perspectivas marxistas, en el que disertaron por nuestro GT, María Mercedes Palumbo, en la moderación, Fabián Cabaluz Ducasse, Anahí Guelman y Sullivan Ferreira de Souza, junto a Harold García Pacanchique y Paula Vidal Molina. Por último, junto al GT Procesos y metodologías participativas, hemos realizado el foro *Vigencia y presencia de Orlando Fals Borda en la investigación social, los movimientos sociales y los procesos de participación popular*, en el que participaron por nuestro GT Alfonso Torres Carrillo, Pedro Pontual y María Mercedes Palumbo, que ofició de moderadora, junto a Edgar Rey Sinning, Lola Cendales y Breno Bringel.

A lo largo de este boletín, y en los venideros, presentaremos algunas de las reflexiones y aportaciones compartidas en estos espacios. De esta manera, apuntamos a seguir

---

\* Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Co-coordinadora del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas en el período 2023-2025.

\*\* Educador popular. Miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (CEIPH), organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Autor de numerosos artículos y textos vinculados a la educación popular, a las pedagogías críticas y a la literatura. Co-coordinador del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas en el período 2023-2025.

construyendo junto a otros/as el camino de las educaciones populares para nuestro continente, en contextos tan adversos como el actual. Destacamos que un aspecto que atravesó nuestros encuentros internos y con otros grupos fue el diagnóstico asumido respecto a que estamos transitando un cambio de época que es latinoamericano y se inscribe en una tendencia mundial. Esta exigencia de presente demanda una caracterización ajustada que informe nuestras prácticas pedagógicas, coloca desafíos complejos para las educaciones populares y las pedagogías críticas, y requiere una actualización del legado epistémico, metodológico y conceptual de la tradición de pensamiento crítico en nuestro continente.

A continuación, presentaremos los artículos que forman parte de este número.

El texto de Alfonso Torres Carrillo, *Acontecimiento anunciado. El Foro: Vigencia de Orlando Fals Borda en la investigación social, los movimientos sociales y en los procesos de participación popular* cuenta el camino recorrido para la concreción del foro en el auditorio Camilo Torres Restrepo del Edificio Orlando Fals Borda de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, que buscó homenajear la figura de este pensador latinoamericano, así como también el modo en que éste se desarrolló y las distintas etapas que se plantearon en su concreción.

Pedro de Carvalho Pontual, en *Anotações sobre a vigência e presença do pensamento de Orlando Fals Borda* analiza las contribuciones del pensamiento falsbordiano y cómo la vigencia de su pensamiento puede permitir articular procesos de participación ciudadana con la educación popular, más específicamente en Brasil, en la coyuntura del gobierno de Lula da Silva.

El texto de María Mercedes Palumbo, *Orlando Fals Borda en su centenario: la recepción de la IAP en Argentina*, analiza la recepción restringida y amplia de la investigación-acción participativa en Argentina. A partir de las conversaciones sostenidas con investigadores/as del campo de estudios y acción de la economía popular en ese país, la autora rastrea los modos en que la IAP es parte de las búsquedas nominativas desarrolladas para denominar las prácticas académicas comprometidas con los sectores populares, así como también interviene en la construcción de generaciones sucesivas de investigadores/as. En torno a la IAP, se gestan distintas operaciones que van desde la recuperación a la resignificación, pasando por la legitimación y el distanciamiento.

*Desafíos de la educación emancipadora en la tercera década del siglo: diálogos con Paulo Freire y Carlos Rodrigues Brandão* de Valeria Vasconcelos se propone la recuperación de los planteamientos freireanos y de Rodríguez Brandao para poder establecer una lectura del presente. En tanto *hombres conectivos, hombres puente*, sus pensamientos y prácticas convocan a la lucha por inéditos viables, por horizontes emancipadores, a través del compartimiento de saberes, el respeto a la vida, la solidaridad y el amor.

Por su parte, en *Lucha y defensa de la educación pública en Oaxaca, México*, María del Carmen López Vásquez analiza la historia de lucha y resistencia en defensa de la educación pública que tuvo lugar en México. El énfasis está puesto en el proceso que llevó a la defensa de los derechos laborales y políticos, y especialmente en la creación de un proyecto educativo contra-hegemónico, emancipador y liberador, el Plan para la Transformación de la Educación (PTEO).

En continuidad, el texto de Sebastián Guerrero Lacoste, titulado *Aportes a la Educación Pública Comunitaria: Experiencias y debates vividos en la X Conferencia de Clacso en Colombia 2025*, reflexiona sobre los aportes de la X Conferencia de CLACSO a la construcción de una educación pública comunitaria y emancipatoria. A partir de experiencias de distintos países de América Latina, se analizan las disputas en torno al

derecho a la educación, la articulación entre educación y política, y las tensiones frente al avance neoliberal y conservador. Se propone pensar una política educativa pública comunitaria, inspirada en los planteamientos de Paulo Freire, que vincule escuela, magisterio y comunidad. Asimismo, se examinan desafíos contemporáneos como la fragmentación de las luchas, el impacto de las tecnologías y el avance de las derechas. El texto insiste en la necesidad de generar experiencias que, en medio de condiciones adversas, fortalezcan horizontes emancipatorios en América Latina

El texto de María Rosa Goldar reflexiona sobre los desafíos que enfrentan las educaciones populares latinoamericanas en el actual contexto de avance de las derechas radicales. Analiza el impacto del gobierno de Javier Milei en Argentina como expresión de una crisis civilizatoria global, marcada por neoliberalismo, patriarcado, colonialismo y racismo. Para ello, recurre a categorías provenientes de la filosofía y la teoría política de para comprender los procesos de configuración de subjetividades políticas, a partir de subrayar el modo en el que el neoliberalismo produce sentido común, individualismo y aporofobia. Finalmente, plantea interrogantes abiertos para la práctica de educadores/as populares en torno a la formación política, la defensa de derechos y la construcción de horizontes colectivos en escenarios adversos.

## **Acontecimiento anunciado. El Foro: Vigencia de Orlando Fals Borda en la investigación social, los movimientos sociales y en los procesos de participación popular**

Alfonso Torres Carrillo\*

Tal vez quien está leyendo este relato estuvo presente en la Conferencia CLACSO realizada en Bogotá en junio de 2025 y asistió el miércoles 11 al Foro Vigencia de Orlando Fals Borda en la investigación social, los movimientos sociales y en los procesos de participación popular. En el emblemático Auditorio Camilo Torres Restrepo del Edificio Orlando Fals Borda de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, nos dimos cita, desde las 8:30 de la mañana hasta las 7 de la noche, más de un centenar de investigadores, activistas sociales, profesores y estudiantes para rendir homenaje al creador de la Investigación Acción Participativa con diferentes actividades.

Imagen 1: Altar en homenaje al maestro Orlando Fals Borda



Fuente: Fotografía tomada por integrante de GT Educación Popular y Pedagogías Críticas

En efecto, muy de mañana realizamos una mística (ritual) orientada por Patricia Bryon en la que, acudiendo a varios elementos simbólicos asociados a la vida y obra de Fals Borda, los participantes pudimos expresar en pequeños textos nuestras expectativas frente al evento. Luego, aun en la mañana, se desarrolló un panel donde, desde

---

\* Integrante GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas. Profesor Emérito Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

diferentes perspectivas, conocedores de Fals Borda y su obra presentaron sus testimonios y reflexiones\*\*.

Ya en la tarde, se llevaron a cabo dos talleres simultáneos: uno sobre Técnicas participativas llevado a cabo en el mismo auditorio y orientado por compañeros del GT CLACSO Procesos y Metodologías Participativas\*\*\*, y otro, al aire libre en un prado adjunto al Edificio, sobre las técnicas que usó Orlando Fals Borda en su investigación con los campesinos caribeños en la década de 1970, éste orientado por Nicolás Herrera y Alfonso Torres. Finalizada la tarde, nos juntamos de nuevo en el Auditorio para celebrar desde el arte, con un Grupo de música de la Universidad Pedagógica Nacional y Eduardo Rojas (decimero tradicional), y también entregar un reconocimiento por su trayectoria y cumpleaños, al compañero Tomás R. Villasante.

Imagen 2: Taller organizado en el marco del Foro, coordinado por Nicolás Herrera y Alfonso Torres



Fuente: Fotografía tomada por integrante de GT Educación Popular y Pedagogías Críticas

La gran acogida y afluencia permanente de público en esta larga jornada no solo estuvo asociada a lo atractivo de su temática; también a que fue el resultado de un largo proceso de preparación a muchas manos que procuró ser coherente con los principios y criterios propugnados por Orlando Fals Borda. En efecto, desde mediados del año

---

\*\* Participaron, en su orden: Pedro Pontual, Lola Cendales, Edgar Rey y Breno Bringel, moderados por María Mercedes Palumbo, coordinadora del GT Educación Popular y Pedagogía crítica.

\*\*\* Orientaron: Romina Rebola, Víctor Fernández y Tomás Villasante.

anterior, tanto a nivel nacional como de la dinámica latinoamericana de los dos grupos de trabajo involucrados.

Para el caso de Colombia, dado que es el país de nacimiento del Sentipensante mayor, se inició desde comienzos de año un proceso de comunicación y de reuniones informales que confluyó en una reunión realizada en junio donde se constituyó el Comité Nacional de impulso al Centenario de Fals Borda, en el cual participan organizaciones sociales, universidades, colectivos de base, instituciones y personas identificadas con su legado. Desde allí se ha proyectado y realizado un abanico de actividades y procesos conmemorativos. En este contexto, desde la Universidad Pedagógica Nacional se declaró 2025 año Fals Borda y también se conformó un grupo coordinador, desde el cual se articularon actividades hacia dentro y hacia fuera de la institución; en este caso, con los dos grupos de trabajo de CLACSO.

Aunque durante del segundo semestre de 2024 en ambos grupos se venía conversando sobre la necesidad de realizar alguna actividad conjunta en homenaje a Fals Borda en el Contexto de la X Conferencia de CLACSO, fue en el contexto del Encuentro latinoamericano Territorios como diálogo de saberes realizado en Maldonado, Uruguay, conjuntamente con el Centro Universitario Regional del Este, la UdelaR, donde le dimos cuerpo a ese propósito, acogiendo la propuesta del Foro y de una actividad especial: la visita al Municipio de Chocontá, donde Fals Borda había realizado su primera investigación social.

Allí, afinamos una propuesta inicial y nos repartimos responsabilidades para su preparación y realización entre los dos GT y la Universidad Pedagógica Nacional; ya luego, comunicada esta decisión a CLACSO, sostuvimos varias reuniones con Sofía Torres, la responsable del Consejo para estas actividades dentro de la X Conferencia. En la medida que avanzábamos en la planeación se nos sugirió que la articuláramos a otra iniciativa similar que habían propuesto unos profesores de la Universidad Nacional, que a la larga no se concretó por diferencia de criterios frente al carácter y participantes del Foro. Así, avanzamos camino a la Conferencia, en particular a lo que habíamos planeado cada GT y esta actividad conjunta.

Imagen 3: Mística de apertura del Foro



Fuente: Fotografía tomada por integrante de GT Educación Popular y Pedagogías Críticas

De este modo, podemos confirmar que la valoración favorable que recibió el Foro Vigencia de Orlando Fals Borda en la investigación social, los movimientos sociales y en los procesos de participación popular, se debió al trabajo colaborativo interinstitucional, a la dinámica, a la planificación rigurosa y a la voluntad y disposición solidaria y generosa de quienes lo impulsamos.

## **Anotações sobre a vigência e presença do pensamento de Orlando Fals Borda**

Pedro de Carvalho Pontual\*

A grandiosidade e diversidade das contribuições de Fals Borda nos remete a muitos pontos de entrada à discussão sobre a vigência e presença do seu pensamento. Eu prefiro entrar pela via da práxis que estamos tendo hoje com a responsabilidade de articular processos de participação cidadã com educação popular a partir das ações do governo do Presidente Lula.

Um primeiro elemento a considerar é que acreditamos que um projeto de educação popular deve se desenvolver a partir das práticas de participação cidadã e não a partir de uma proposta genérica de conscientização na sua concepção mais tradicional e dogmática.

Um segundo aspecto é que um projeto de educação popular a partir das práticas de participação cidadã deve fortalecer o protagonismo dos setores populares e de suas culturas e saberes como elementos chave para a democratização das políticas públicas.

Um terceiro elemento é a necessidade de conhecimento da realidade de modo participativo como ponto de partida de uma prática educativa que visa fortalecer os processos de participação cidadã. Aqui a proposta de Fals Borda de uma investigação ação participativa IAP caminha de mãos dadas com a prática da educação popular.

Um quarto elemento é a necessidade de um olhar territorial e para os atores sociais ali presentes como condição necessária para desenvolver práticas educativas democratizadoras das políticas públicas e para travar a disputa política e ideológica com aqueles atores sociais que representam propostas e narrativas da extrema direita presentes na base de nossas sociedades.

Um quinto elemento é que nosso projeto educativo nos territórios se desenvolve junto a atores que são senti-pensantes, na concepção proposta por Fals Borda, o que requer que nosso projeto educativo busque transformar as subjetividades sociais e políticas de tais atores. É preciso também que nossa ação educativa aponte a uma utopia possível de transformação social constituindo inéditos viáveis como nos propunha Paulo Freire.

E como estamos desenvolvendo isso na prática das ações do governo federal no Brasil hoje?

1- Reconstruindo os espaços e canais institucionalizados de participação social, como é o caso dos Conselhos e Conferências de Políticas públicas e buscando desenvolver processos formativos dos atores da sociedade civil e da gestão pública para qualificar suas ações e assim aumentar a efetividade de tais espaços na democratização das políticas públicas e na ampliação de direitos sobretudo para os setores historicamente excluídos e discriminados.

2- Promovendo uma territorialização das políticas para que as ações e programas do governo federal cheguem aos territórios com propostas de participação social com educação popular de modo que as pessoas passem da condição de “usuários” ou “beneficiários” das políticas e se tornem “sujeitos de direitos”.

3- Buscando combinar processo de participação presencial com a participação digital através de Plataformas que possibilitem a democratização da informação das políticas e processos deliberativos de consulta sobre as políticas públicas.

4- Formando agentes territoriais das políticas públicas que em função de sua proximidade com os territórios tem mais condições de interagir com os distintos atores e

---

\* Brasil. Diretor de Educação Popular da Secretaria Nacional de Participação Social da Presidência da República e Presidente Honorário do CEAAL – Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe.

fazer com que as políticas públicas cheguem de modo mais horizontal e integradas respondendo assim à realidade e as dinâmicas da vida naqueles territórios.

5- Construindo um Marco Referencial da Educação Popular para as Políticas Públicas que sirva como um guia orientador para os diversos setores da gestão pública para que a participação social com educação popular torne-se método de governo e de gestão.

Com tais ações acreditamos estarmos dando nossa contribuição ao fortalecimento da democracia participativa e de uma cidadania ativa na construção de uma sociedade justa, equitativa, solidária e radicalmente democrática.

## Orlando Fals Borda en su centenario: la recepción de la IAP en Argentina

María Mercedes Palumbo\*

Las consideraciones de este texto fueron inicialmente compartidas en mi participación en el “Foro internacional desde Chocontá, el legado de Orlando Fals Borda para nuestra América comunal”, organizado en el marco de la X Conferencia CLACSO. Con ocasión de la conmemoración del centenario del natalicio del maestro Fals Borda, allí se nos solicitó a colegas de Uruguay, México y Argentina que recuperáramos la recepción de su obra, y específicamente de la investigación-acción participativa (IAP), en cada uno de esos países.

Para iniciar, quiero retomar aquello señalado por el querido Breno Bringel en el Panel de apertura del “Foro Vigencia y presencia de Orlando Fals Borda en la investigación social, los movimientos sociales y los procesos de participación popular”, otra de las actividades que desarrollamos como GT CLACSO Educación popular y pedagogías críticas, junto al GT Procesos y Metodologías participativas, en el marco de la X Conferencia. Para Breno, una de las notas que define las contribuciones del sociólogo colombiano se vincula al “rol puente” que asumió en el entrelazamiento entre distintos ámbitos, organizaciones y sujetos provenientes de la militancia, la academia, los organismos internacionales, los movimientos sociales, entre otros. Tomando prestada esta forma de entender las contribuciones de Fals Borda, sostengo que su rol puente también ha tejido vinculaciones entre países -sus intelectuales, sus realidades y sujetos, sus modos vernáculos de investigación crítica- no solo de América Latina sino también a escala planetaria. Así, la IAP es un término, una concepción y un modo de hacer ciencia comprometida que migró con una lógica llamativamente expansiva desde la Costa Caribe colombiana para ser objeto de resignificaciones, readaptaciones y también -hay que decirlo- de banalizaciones y cooptaciones.

A los fines de este texto, cuyo objetivo es realizar un breve recorrido de la recepción de la IAP falsbordiana en Argentina, planteo dos niveles de dicha recepción. Por un lado, una “recepción explícita” proveniente del campo de la educación de personas jóvenes y adultas de sectores populares. Nos conduce a los aportes desarrollados por María Teresa Sirvent (2010, 2018) que también se plasmaron en una serie de trabajos publicados por ella junto a Luis Rigal (2012, 2014, 2023). Por otro lado, me interesa dar cuenta de una nutrida “recepción difusa” -y por eso mismo extendida de manera federal en nuestro país- que se encarna en una serie plural de investigaciones que retoman a la IAP como referencia, aunque no se denominen de ese modo y abreen de otras influencias teórico-epistemológicas. La IAP funciona, en esta segunda recepción, como una perspectiva habilitante de la “familia participativa” (Tommasino y Herrera Farfán, 2024).

Si bien no nos detendremos en la recepción explícita por razones de espacio, nos gustaría colocar algunos aportes de los trabajos de Sirvent y Rigal: a) afianzan el vínculo entre IAP y animación sociocultural, así como entre IAP y educación popular, en este último caso ya presente en la obra falsbordiana, para el fortalecimiento de la población en sus capacidades de participación ciudadana; b) buscan legitimar este modo de hacer ciencia social, que no se reduce al uso de técnicas de obtención y análisis de información, sino que comprende una concepción crítica que informa el hacer; c) enfatizan en la “participación real” de la población involucrada en la investigación

---

\* Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la educación. Investigadora adjunta del CONICET, con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Docente de grado y posgrado de esa universidad y de la Universidad de Buenos Aires. Co-coordinadora del GT CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

como un nudo central de este modo de investigación, entendida como “la incidencia de la mayoría de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana” (Sirvent y Rigal, 2012: 15); d) recuperan la perspectiva falsbordiana de la investigación como un instrumento de lucha social para promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares; e) ponen de relevancia la articulación virtuosa de tres procesos simultáneos: investigación, participación y praxis educativa; y, finalmente, f) sostienen la centralidad metodológica de lo grupal como instancia productora de conocimiento colectivo, aspecto sobre lo que Fals Borda ya había tematizado en torno a los grupos de referencia como clave para la generación de procesos reales de participación.

Aún en sus aportes, se abren debates respecto a esta recepción explícita de la IAP en Argentina. Entre ellos, cabe citar al menos dos. De una parte, el balance que se logra construir en los procesos de IAP entre aprendizajes y construcción colectiva de conocimiento; esto es, cuánto de formación y cuánto de construcción de conocimiento atraviesa estas experiencias investigativas. De otra parte, el énfasis en el armado de instancias preferentes y necesarias de participación, lo que Sirvent y Rigal (2012) llaman “sesiones de retroalimentación”, por sobre una participación que se podría desplegar en el conjunto del trabajo de campo como un espacio-momento de encuentro entre distintos sujetos y saberes.

### **Notas sobre la recepción difusa de la IAP<sup>1</sup>**

En las páginas que siguen, abordaré la recepción difusa de la IAP falsbordiana en Argentina. Para ello, retomaré algunos de los hallazgos de una investigación en la que me propuse recuperar los abordajes epistémico-metodológicos del campo de estudios y acción de la economía popular en nuestro país. En este campo, encontré distintas prácticas de producción colectiva de conocimiento, que podrían enmarcarse en aquello que se ha denominado el “nuevo giro colaborativo” (Katzer, Álvarez Veinguer, Dietz y Segovia, 2022). En América Latina, ubicamos dentro de este giro a las derivas contemporáneas de la IAP, las derivas de la educación popular, la investigación militante, las metodologías descoloniales o descolonizadoras, la investigación en colaboración, la extensión crítica, los feminismos populares, entre otras. En las coincidencias y especificidades que aporta cada perspectiva, se entrama una nutrida fuente de aproximaciones que disputan espacios de inserción y validación dentro del sistema científico, así como de reinención de prácticas de investigación junto con actores colectivos.

Nos detendremos en dos aspectos que dan cuenta de la influencia de la IAP en las ciencias sociales y humanas en Argentina y de la variedad de apropiaciones que se han hecho de este modo de hacer ciencia social. Particularmente, indagaremos para la economía popular, pero con potencial para pensar otros campos de estudio: el proceso de búsqueda nominativa de las prácticas académicas que llevan adelante investigadores/as y las referencias epistémico-metodológicas de las que se valen en dicho proceso de nominación, dentro de las que se destaca la IAP; así como las generaciones de investigadores/as que desarrollan este tipo de prácticas y que muestran vínculos diferenciales con la IAP.

### **Los nombres y sus referencias epistémico-metodológicas**

Existe un acuerdo en las y los investigadores/as con quienes conversamos respecto a que primero están las prácticas académicas y luego la intencionalidad nominativa, pero

---

<sup>1</sup> Para una versión más extensa y profundizada de estas consideraciones, véase Palumbo (2025).

a su vez la nominación escogida da pistas respecto de aquello que sucede en ese terreno de las acciones investigativas cotidianas. Lo que está de fondo, según los relatos, es encontrar en la tradición de ciencia comprometida el enfoque epistemológico y metodológico más acorde para potenciar y socializar las prácticas que, en efecto, ya se vienen llevando adelante; o bien inventar un nombre en diálogo con esa tradición en clave de “encontrar un lenguaje propio”. Para el campo de estudios y acción de la economía popular, esta búsqueda de nombres en la tradición de ciencia comprometida se desarrolla en aquella de impronta latinoamericana. Las perspectivas que componen dicha tradición son objeto de lectura y formación por parte de las y los investigadores/as –de las que se retoman ciertos aspectos y otros se critican y/o actualizan– y también circulan en las redes académicas nacionales e internacionales que integran. Y allí se encuentran necesariamente con la IAP falsbordiana.

Resulta particularmente interesante el vínculo con la IAP que, según una entrevistada, es “el primer faro para pensar estas cuestiones [de producción colectiva]”. Si bien en un solo caso las y los investigadores/as entrevistados/as la adoptan para nombrar lo que hacen, esta perspectiva es recurrentemente conocida y referida como parte de la tradición de ciencia comprometida a la que adscriben. En este sentido identificamos tres gestos en relación a la IAP que desarrollamos a continuación.

En primer lugar, la IAP aparece como perspectiva habilitante conforme a la legitimidad que ha logrado en el campo académico. En consecuencia, su mención permite encuadrar y habilitar las propias prácticas, aunque no se nombren como IAP, e incluso posean diferencias con ella. A este respecto, nos relatan usos estratégicos de la IAP para dar solidez a propuestas de investigación que incluían a integrantes de organizaciones dentro de los equipos de trabajo y lograr su aprobación porque “había que decirle que no a la investigación-acción participativa”. En segundo lugar, la IAP funcionó como objeto de distanciamiento. Un grupo importante de investigadores/as sostienen la banalización de la IAP y la multiplicación de versiones existentes que genera, desde sus miradas, una pérdida de sentido y una imposibilidad de distinguir los contornos de esta perspectiva en la actualidad. En esta misma línea, una investigadora planteó cierta “incomodidad” ante prácticas que se nombran como IAP y que, sin embargo, no logran descentrar a las universidades del rol de “te voy a decir lo que encontré cuando te miré, yo que soy el saber universitario”, lo que cuestionaría el sentido fundacional falsbordiano. Finalmente, un aspecto adicional, recuperado en distintas entrevistas, radica en la necesidad de revisar la IAP para el momento actual a partir de considerar: a) los cambios que tuvieron lugar en los sujetos de estudio, que comprenden la maduración de las organizaciones en su reconocimiento como productoras de conocimiento y en su agenciación en los procesos de investigación; b) la ampliación de los sujetos de estudio con los que la IAP puede trabajar que no se reducen solo a los sujetos populares en su acepción más clásica; y c) el planteo de una dimensión interna de las metodologías como la IAP que revisen no solo las lógicas de construcción con los sujetos de los territorios sino el modo en que estas perspectivas pueden plasmarse en la institucionalidad del sistema científico-tecnológico. Habría entonces una “IAP fundacional” que se remonta a las prácticas y la obra de Fals Borda y una “IAP aggiornada”, aun con el riesgo ya mencionado de multiplicar versiones.

### **Las generaciones de investigadores/as**

Un hallazgo que emergió en el campo fue la dimensión generacional. Casualmente la IAP también fue referida como un elemento que interviene en esta configuración de grupalidades que investigan. Así, fue posible identificar dos grandes generaciones de

investigadores/as que producen colectivamente en el campo de estudios y acción de la economía popular.

De una parte, se trata de la generación de “jóvenes universitarios/as signados por la revuelta del 2001”. El 2001 actúa como un hito que tracciona hacia la producción colectiva. Tanto las prácticas académicas comprometidas como los movimientos populares con quienes se vinculan reconocen en el 2001 el mismo hito fundante, lo cual evidencia la relación de interpelación existente entre estos sectores del sistema científico y los sujetos más dinámicos de la trama social organizativa.

El 2001 provoca quiebres con la formación metodológica que las y los investigadores/as recibieron en sus carreras de grado (sobre todo en los 90s) que aún sostenía la neutralidad valorativa y el distanciamiento para la construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, esta coyuntura coloca como imperativo la vinculación comprometida con distintos actores que hoy integran la economía popular y que ya venían realizando previo al 2001. De algún modo, este contexto legitima una ciencia útil y en favor de las organizaciones populares, en la línea de los aportes falsbordianos. Esta inconformidad con la formación de grado se empalma, a su vez, con la recuperación de la IAP que realiza esta generación de investigadores/as como una perspectiva “habilitante” de la novedad metodológica que se encontraban ensayando de hecho en los territorios. Si bien la docencia no aparece como la función que define identitariamente a las y los investigadores/as que entrevisté de modo mayoritario, encontré inserción docente en materias metodológicas en grado y posgrado. A estas asignaturas se busca también llevar el acumulado de experiencia en producción colectiva y socializar los procesos de reflexividad transitados. De este modo, la IAP comienza a permear no solo la investigación sino también la formación metodológica.

De otra parte, hallamos la generación de “jóvenes del presente”, cuyo vínculo con la producción colectiva proviene de su propia militancia en organizaciones populares o partidarias, de prácticas laborales comprometidas, o bien de su inserción en equipos universitarios que ya tienen una opción asumida por este tipo de ciencia traccionada por investigadores/as “jóvenes universitarios/as signados por la revuelta del 2001”. Esta generación sostiene -o ha sostenido- su trabajo académico a partir de becas de investigación otorgadas por universidades o el CONICET, cuyos temas se centran en la indagación de sus espacios de militancia o trabajo al interior de la economía popular.

En términos de impactos contextuales, la pandemia conforma para muchas/os de esta generación un parteaguas en sus trayectorias –aun, cuando afectara a la comunidad científica toda– en términos de la producción colectiva. La imposibilidad de acceso al campo durante los primeros meses del año 2020 las y los lleva a volver a las preguntas fundantes de este tipo de metodologías, que ya se había realizado de modo pionero Fals Borda, respecto a para qué y para quiénes se produce conocimiento. El confinamiento pandémico había convertido a toda la academia en una “torre de marfil” alejada de la realidad de los territorios y, en ese contexto, interpelaba las posibilidades y los modos de la producción colectiva de conocimiento. Sostener esta opción, implicó -según los relatos- inventar distintas formas de contacto y colaboración, en muchos casos mediadas por la virtualización y en otros con presencia territorial siguiendo las medidas de prevención de contagios.

Más que romper un paradigma epistémico-metodológico, se trata de formarse en él y de aportar novedad a lo recibido de la generación previa a partir de nuevas lecturas y experiencias. En esta clave, las perspectivas metodológicas críticas habilitantes de esta generación, antes que la IAP, la cual se la sigue reconociendo como “primer faro”, son la investigación militante (Michi, 2020; Bringel y Versiani, 2016; Rodrigues Ramalho, 2013) y nombres específicos surgidos del campo de la economía popular como la

antropología en colabor (Fernández Álvarez, 2019; Fernández Álvarez, Pacífico y Wolanski, 2022), la intervención antropológica (Quirós, 2020, 2023) y la universidad territorializada (Trincheró y Petz, 2014). Aquí es interesante notar que el desplazamiento de la IAP hacia otras nominaciones da cuenta de la intensificación del debate sobre la investigación comprometida y los vínculos con la academia.

### **A modo de cierre**

En este trabajo aporté algunas pistas acerca de la recepción de la IAP en Argentina. La clave interpretativa que recorrió el texto residió en no reducirla a la recepción más directa y específica, dado que existe un conjunto extenso de prácticas académicas que retoman a la IAP como referencia epistémico-metodológica, aunque no se inscriban explícitamente en dicha perspectiva. En este sentido, el vínculo con la IAP no se circunscribe a una cuestión meramente nominativa. Junto con la IAP, las y los investigadores/as de distintas generaciones llevan adelante una variedad de operaciones que las y los recolocan en su vínculo con las organizaciones populares y con sus lugares de trabajo: un uso estratégico para hacer entrar sus prácticas en la academia, una ruptura con su formación metodológica previa, e incluso una operación de distanciamiento.

En relación a este último punto, este distanciamiento no se construye en relación a los postulados que estructuran la IAP, con los cuales acuerdan y son fundamento para sus prácticas. Se basa, por el contrario, en dos aspectos ya presentados: la multiplicación de versiones de la IAP que llevarían a una cierta banalización, y a la necesidad de un aggiornamiento de la perspectiva conforme a la especificidad de los tiempos contemporáneos. Posiblemente, sea esta operatoria de distanciamiento la que se encuentre detrás de una limitada recepción explícita y una extendida recepción difusa.

Para cerrar, más allá de los nombres que adopte y de las generaciones de las que se trate, la producción colectiva de conocimiento -con el faro inspirador de la IAP aun latiendo, y con renovado ímpetu en el centenario de Fals Borda- se presenta como una construcción permanente. Al decir de las y los investigadores conforma una “utopía, un intento, una intencionalidad difícil”, “un horizonte, súper necesario y laborioso” que se crea y recrea en tiempo presente en el marco de nuestras prácticas comprometidas de investigación-extensión y en nuestras clases como docentes de metodología cuando enseñamos y contagiamos la importancia y el potencial de estas perspectivas.

### **Referencias**

Bringel, Breno y Versiani, Renata (2016). A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. *Revista Digital de Direito Administrativo*, 3(3), 474-489.

Fernández Álvarez, María Inés (2019). *Bajo sospecha: debates urgentes sobre la clase trabajadora en la Argentina*. Ediciones Callao.

Fernández Álvarez, María Inés, Pacífico, Florencia y Wolanski, Sandra. (2022) ¿A qué llamamos colabor? La producción de conocimiento con organizaciones de trabajadores y trabajadoras. En Katzer, Leticia y Manzanelli, Mcarena (Eds.), *Etnografías colaborativas y comprometidas contemporáneas* (pp. 45-74). Asociación Argentina de Geofísicos y Geodestas.

Katzer, Leticia; Álvarez Veinguer, Aurora; Dietz, Gunther y Segovia, Yanett (2022). Puntos de partida. Etnografías colaborativas y comprometidas. *Tabula Rasa*, (43), 11-28. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.01>

Michi, Norma (2020). Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación

- Militante. En Medina Melgarejo, Patricia (Coord.), *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp.72-89). Universidad Veracruzana.
- Palumbo, María Mercedes (2025). La producción colectiva de conocimiento en el campo de estudios y acción de la economía popular en Argentina. *Revista Sudamérica*, (22), 376-411.
- Quirós, Julieta (2020). *¿Para qué sirve unx antropólox? La intervención antropológica y sus relaciones con la investigación*. Instituto de Antropología de Córdoba, CONICET/UNC (Mimeo).
- Quirós, Julieta (2023). *La intervención antropológica: una proposición*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Rodrigues Ramalho, Ramón (2013). Contribución a la propuesta de una etnografía militante. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa y Rigal, Luis (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Decisio*, 38, 7-12.
- Sirvent, María Teresa (2010). La investigación acción participativa y la animación socio-cultural. Su papel en la participación ciudadana. *Revista Internacional animación, Territorios Y prácticas Socioculturales*, (1), 61-74.
- Sirvent, María Teresa (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12-29.
- Sirvent, María Teresa y Rigal, Luis (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.
- Sirvent, María Teresa y Rigal, Luis (2023). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.
- Tommasino, Humberto y Herrera Farfán, Nicolás (2024). Los grupos de “referencia” o “motores”. Apuntes claves para la metodología en la Extensión Crítica. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 14(20), e0003.
- Trincherro, Héctor Hugo y Petz, Ivanna (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad- sociedad. Aportes para un debate sobre el “academicismo”. *Papeles de Trabajo*, 27, 142-160.

## Desafíos de la educación emancipadora en la tercera década del siglo: diálogos con Paulo Freire y Carlos Rodrigues Brandão

Valéria Vasconcelos\*

### Introducción

El presente capítulo trata de la presentación en la mesa “*Desafíos de la educación emancipadora en la tercera década del siglo*” en la X Conferencia latinoamericana y caribeña de Ciencias Sociales organizada por CLACSO (2025). Frente a todos los desafíos con los que nos deparamos en este siglo, rememoro el contexto en que nos encontramos, herederas que somos del “Siglo del Ego”, como alertaba Adam Curtis (2002) en su película de mismo título. Este documental denuncia las estrategias de las que el capitalismo se vale para controlar mentes y cuerpos desde las investigaciones de Sigmund Freud, apropiadas por su sobrino Edward Bernays. La táctica principal fue transformar necesidad en deseo, utilizando el conocimiento del inconsciente humano para desarrollar la sociedad de consumo en que vivimos actualmente. Un ejemplo que ilustra esa estrategia fue la seducción del público femenino con relación a los cigarrillos. En las festividades de un 4 de julio en Estados Unidos fueron invitadas algunas jóvenes de *high society* a exponerse para la prensa fumando cigarrillos con el slogan: “Antorchas de la libertad”. Según las teorías freudianas el cigarrillo representaría el falo, como símbolo de poder y emancipación. Así, después de este evento la industria tabacalera estadounidense casi duplicó sus ventas, con las mujeres convencidas de que igualmente tendrían su espacio al *crear en sí mismas*. Los estudios del inconsciente colaboraron para la propagación de toda una ideología del individualismo, de la competencia, del patriarcado, de la supremacía blanca, entre otras.

Figura 1 – antorchas de la libertad



Fuente: Documental “El siglo del Ego”. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=sYlzJO2jd9k>

### Caminando con los maestros

Iniciando el diálogo con Carlos Rodrigues Brandão (2000), el antropólogo afirma que:

---

\* Educadora Popular. Doctora en Educación por la Universidad Federal de São Carlos en cotutela con la Universidad de Salamanca (2002). Posdoctorado por la Universidad Estatal Paulista (UNESP/2011) y por la UFSCar (2016). Investigadora del Grupo Prácticas Sociales y Procesos Educativos (UFSCar-CNPq). Miembro de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd), en la que fue vicecoordinadora (2020-2021) y coordinadora (bienio 2022-2023). Miembro del Grupo de Trabajo «Educación Popular y pedagogías críticas» (CLACSO) y del GT Educación y cultura (Uruguay). Actualmente es profesora permanente del Programa de Posgrado en Educación, Conocimiento y Sociedad (PPGEduCS) de la Universidad del Valle de Sapucaí (UNIVAS).

Vivimos una época de experiencias humanas divididas entre el individualismo y la individuación. Entre encerrarse en uno mismo y dirigir el eje de la vida hacia obtener del otro y de la sociedad el máximo beneficio destinado a los intereses restringidos del «yo», frente a abrirse al otro [...] Más que antes, necesitamos reinventar los tiempos y los escenarios de las generosas alternativas abiertas a la experiencia de la comunicación provechosa, en lugar de la reproducción incesante de acciones utilitarias dirigidas a objetivos egoístas de beneficios individuales<sup>2</sup> (p.5).

Mucho antes de Brandão, Paulo Freire (1978) ya alertaba de una “ansia irrefrenable de posesión” en la sociedad, que llevaba a la convicción de que les sería posible transformar todo en mercancía, basada en una concepción estrictamente materialista de la existencia, donde “ser es tener”. Ocurre que esa comprensión de mundo es excluyente, egoísta y clasista, y deshumaniza a la mayor parte de las personas.

Este contexto, todavía actual en Nuestra América, nos coloca frente a situaciones límites que llevan a la búsqueda de enfrentamiento con las condiciones opresoras de vida, partiendo de la conciencia crítica de la realidad con vistas a su superación. Para Freire (1978) hay momentos en que ocurren "irracionalismos mistificadores", cuya constante e insistente repetición se convierte en uno de los temas fundamentales del período. Nos parece que el epíteto de *mito* aplicado a un político brasileño misógino, racista y genocida cumplió la función de propagar dicho irracionalismo, que se retroalimenta con las mentiras difundidas por los medios hegemónicos y que coloca en riesgo a la democracia y a los derechos humanos.

Tanto Freire como Brandão fueron (y todavía lo son) *hombres conectivos*, *hombres puente*, *hombres enlace*. Y sus pensamientos y prácticas nos convocan a la lucha por “inéditos viables” que representan:

la urgente invención de actitudes, acciones y visiones del mundo que aún no son comunes y/o no se han producido en nuestras clases, pero cuando se convierten en un 'percibido destacado' por quienes piensan y actúan utópicamente, el problema ya no es un sueño, sino un horizonte que puede hacerse realidad (Freire, 2014:106).

Para alcanzar un horizonte emancipador, camino con Brandão –siempre una buena compañía– partiendo de su texto “La persona de Paulo”, que nos invita a asumir diez actitudes: 1) Vivir tu vida; 2) Crear tu destino; 3) Aprender tu saber; 4) Compartir lo aprendido; 5) Pensar lo conocido; 6) Decir tu palabra; 7) Saber transformarte; 8) Unirte a tus semejantes; 9) Transformar tu mundo; 10) Escribir tu historia (Brandão, 2020).

Traigo, para tanto, algunas palabras y enseñanzas sobre cada una de ellas:

#### 1. Vivir tu vida:

Sepamos recrear la confianza en la vocación humana al compartir, al intercambio de nuestros dones, a la solidaridad, a la gratuidad, a la reciprocidad. Luchemos por creer en esta vocación como fundamento de lo que nos hace seres humanos; seres conectivos, sujetos recíprocos y, por lo tanto, autores de nuestro aprender a saber (Brandão, 2019:30)

---

<sup>2</sup> Todas las citas fueron traducidas por la autora.

2. Crear tu destino – Según Krenak (2019:47), el sistema capitalista lleva a la mayoría de las personas a excluir [...] de la vida, a nivel local, las formas de organización que no están integradas en el mundo de las mercancías, poniendo en peligro todas las demás formas de vida [...] cuando despersonalizamos el río, la montaña, cuando les quitamos su significado, considerando que eso es un atributo exclusivo de los humanos, liberamos esos lugares para que se conviertan en residuos de la actividad industrial y extractiva. De nuestro divorcio de las integraciones e interacciones con nuestra madre, la Tierra, resulta que ella nos está dejando huérfanos (Krenak, 2019:50).

Haciendo nuestras las palabras de Krenak (2019), asumimos que, para aplazar el fin del mundo y enfrentarnos a la versión de los necrófilos, es necesario contar otras historias. Y esas historias pueden contarse empezando por escuchar las voces de las clases populares, con sus relatos y experiencias concretas, desde su perspectiva como víctimas de un sistema opresor y excluyente.

### 3. Aprender tu saber:

Necesitamos tener el coraje de empezar a decir que ya no requerimos tantos agentes competentes-competitivos. Ellos saturan las filas de desempleados 'de alto nivel' con sus diplomas de MBA bajo el brazo. Precisamos personas coherentes-cooperativas, capaces de poner en práctica la idea de que no fuimos hechos solo para producir bienes y servicios en un mundo de ganancias y pérdidas, entre costos y beneficios de una vida injusta, impersonal y excluyente. (...) Fuimos hechos para crear el mundo humano del primado de la persona y la vida. Fuimos hechos para construir este lugar feliz, poco a poco, en el día a día y de manera irreversible” (Brandão, 2013:27).

### 4. Compartir lo aprendido:

La educación es la experiencia individual, interactiva y colectiva del oficio de brindar a las personas el derecho de alcanzar la integridad y plenitud de su ser. Y también de su vocación, en el sentido de crearse y construirse a sí mismas, y de compartir con sus semejantes la edificación libre y responsable de su mundo vital y de su historia” (Brandão, 2020:131).

### 5. Pensar lo conocido:

Acabar con la esperanza de que otro mundo es posible parece ser la intención del neoliberalismo. La ideología fatalista e inmovilista que anima el discurso neoliberal anda suelta por el mundo. Con un aire de posmodernidad, insiste en convencernos de que no podemos hacer nada contra la realidad social, que de histórica y cultural pasa a ser "casi natural" (Freire, 1996:21)

### 6. Decir tu palabra:

Estar en un movimiento es aprender a hablar para, a hablar en nombre de, o a hablar entre personas: de «mi gente», «mi clase», «mi pueblo», «mi género», los otros como yo, los diferentes a mí, o incluso de otra naturaleza,

como las plantas y los animales, «en nombre de quienes estoy aquí». (Brandão, 2004, p. 51)

7. Saber transformarte:

Si las posibilidades de barbarie de la sociedad sobre la naturaleza pueden ser absolutas y absolutamente destructivas, también las respuestas del sueño de una civilización solidaria -capaz de volverse hacia la naturaleza 'con cuidado y cariño', armada de nuevas miradas, nuevas sensibilidades y nuevas ideas- no pueden ser menos que igualmente absolutas. Es decir, desde la pequeña y lenta acción local, no deben aspirar a menos que a todas las transformaciones que finalmente abran el camino a una plena reconciliación entre nosotros y la Vida. Es decir, una reconciliación entre la Vida y ella misma, a través de su creación más inesperada: nosotros. Y entonces quizás se consumará con mayor plenitud la energía del amor (Brandão, 2000:71)

8. Unirte a tus semejantes:

En nuestro mundo actual, el movimiento social tiende a convertirse cada vez más en un espacio cultural privilegiado de interacciones que surgen tanto de elecciones racionales como de opciones profundamente afectivas, en nombre no solo de la defensa de una causa social justa, sino del profundo deseo de encuentros entre personas en busca de sentidos compartidos de vida y destino (Brandão, 2004:5)

9. Transformar tu mundo:

Pensar hoy cualquier tema vinculado a una naturaleza relacionada con la sociedad, o pensar la socialización de la naturaleza por la acción humana, implica comprender los derechos humanos en este acontecimiento. Es necesario reflexionar sobre la relación entre lo que está ocurriendo 'aquí en mi barrio' o 'ahí en mi Mundo' y mis-nuestros derechos ciudadanos a una vida plena, saludable, larga y feliz. Una vida que debe ser arrancada cada vez más del circuito de unos pocos en mi barrio y extendida por igual a todas las personas en todo el Mundo" (Brandão, 2000:60).

10. Escribir tu historia:

En una charla informal, cierta vez Brandão afirmó: "habiendo visto con qué lucidez y coherencia lógica ciertos locos justifican, para sí mismos y para los demás, sus ideas delirantes, perdí para siempre la segura certeza de la lucidez de mi propia lucidez"

### **Consideraciones finales**

Brandão y Freire nos enseñan que nuestra *arma* es el compartimiento de saberes, el respeto a la vida, la solidaridad y el amor, mediados por el diálogo. Nuestra lucha se asienta en la humildad y en la militante esperanza de que es posible cambiar la realidad en dirección a la utopía de un mundo donde quepamos todas y todos.

En las palabras de Freire (1992:47):

No hay verdadera utopía fuera de la tensión entre la denuncia de un presente cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro a crear, a construir, política, estética y éticamente, por nosotros, mujeres y hombres. La utopía

implica esta denuncia y este anuncio, pero no permite que la tensión entre ambos se agote en la producción del futuro previamente anunciado y ahora un nuevo presente. Una nueva experiencia onírica se establece en la misma medida en que la historia no se detiene, no muere. Por el contrario, continúa.

*RESUCITAR:  
Que mi cuerpo alimente  
un cedro.  
Que mi alma  
lo mueva con el viento.  
Carlos Rodrigues Brandão (1989:58)*

### **Referencias**

- Brandão, Carlos R. (1989). *Caixa de Correio*. Poesia reunida. Disponible en: <https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2019/02/CAIXA-DE-CORREIO-rosa-dos-ventos.pdf>
- Brandão, Carlos R. (2013). *Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver*. São Paulo: Papirus.
- Brandão, Carlos R. (2018). *A pessoa de Paulo*. [https://educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/field/anexo/a\\_pessoa\\_de\\_paulo.pdf](https://educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/field/anexo/a_pessoa_de_paulo.pdf)
- Brandão, Carlos R. (2019) A quem serve a educação? *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 28, n. 56, p. 12-32, set./dez. 2019 Disponible en: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p12-32>
- Brandão, Carlos R. (2020). *O que é a Educação?* Editorial Espaço Acadêmico.
- Freire, Paulo (1978). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Krenak, Ailton, *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

## Lucha y defensa de la educación pública en Oaxaca, México

María del Carmen López Vásquez\*

Sumo mi voz para compartir la historia de lucha y resistencia en defensa de la educación pública en México. Iniciaré exponiendo un breve contexto histórico del proceso de lucha que ha dado lugar, no sólo a la defensa de los derechos laborales y políticos, sino específicamente a la creación de un proyecto educativo contra-hegemónico, emancipador y liberador.

Mi lugar de enunciación es mi condición de educadora popular y militante del Movimiento Demográfico de Trabajadores de la Educación de la Sección XXII de Oaxaca, sección sindical que forma parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación de México (CNTE), fundada en 1979. La CNTE es la organización política, sindical y social que aglutina a los trabajadores de la educación democráticos, disidentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organización sindical de corte oficialista, afín a los gobiernos de turno, que se identifica por sus prácticas de control, corporativistas y que les sirven a las políticas gubernamentales neoliberales que han prevalecido en México.

En 1980 se inició en Oaxaca, México, una gran insurrección magisterial, protagonizada por los trabajadores de la educación, quienes repudiaron las prácticas antidemocráticas del SNTE, así como la falta de defensa de los derechos laborales, salarios precarios y una escandalosa corrupción en la vida sindical. Éstas entre otras razones motivaron la organización y lucha sindical, desde cada centro educativo, es decir, desde abajo, posicionándose política e ideológicamente en la izquierda.

La CNTE orientó su lucha bajo tres ejes y principios fundamentales: la democratización de la vida sindical, la democratización y transformación de la educación y la democratización del país. En este proceso de lucha político sindical, la sección XXII de Oaxaca repensó, discutió y se propuso diseñar colectivamente el proyecto de educación alternativa, llamado así inicialmente, pues más tarde se rectificó clarificando que no se pretendía alcanzar solamente la alternancia, sino la construcción de un proyecto educativo contra-hegemónico que se orientara como parte del proyecto ético político de emancipación y liberación de los pueblos. Posteriormente, este proyecto también fue retomado en otras secciones magisteriales del país: Guerrero, con las Escuelas Altamiranistas; Michoacán, con las Escuelas Integrales; Chiapas, con la Educación Alternativa; en CDMX, con Escuelas Alternativas y otras entidades federativas que han venido desarrollando proyectos educativos propios desde abajo y a la izquierda, como eje de lucha y resistencia anticapitalista y anti neoliberal.

Tal propósito significó cuestionar radicalmente la educación bancaria y positivista-cartesiana del sistema capitalista y transitar hacia la construcción de procesos de pedagogías críticas, liberadoras y, particularmente, recuperar las Educaciones Populares que resignifican el pensamiento crítico, nuestroamericano, incluyendo los principios éticos y pilares de nuestra comunalidad oaxaqueña: la asamblea, el territorio, la fiesta

---

\* Educadora Popular y abogada. Especializada en Pedagogías Críticas y Educaciones Populares. Doctorado en Investigación Social y Formación Docente. Feminista con especialización en Derechos de Género e Interseccionalidad. Coordinadora General del Centro de Estudios Movimiento Autónomo de Educación Emancipadora y Comunal (MAEEC) - centro miembro de CLACSO. Integrante del Grupo de Trabajo (GT) de Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO. Forma parte de la Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos. Exdirigente estudiantil y de la Sección XXII de la CNTE. Autora de artículos. Co-autora y Coordinadora del PAPEP. Actualmente Supervisora de la Zona Escolar 03 de Educación Preescolar. Compromiso de trabajo educativo, ético y político con la educación emancipatoria, comunal, descolonizadora y liberadora desde la perspectiva freiriana.

(güeza, ayuda mutua, reciprocidad) y el servicio y trabajo voluntario (tequio, mano, vuelta, faena), mismos que se recuperan y se practican comunitariamente y en los procesos educativos. Nos propusimos comunalizar la escuela, pedagogizar la comunidad y descolonizar las relaciones de poder que se dan en torno a ellas.

El anhelo fue construir otra educación, una escuela otra, abandonando la vieja escuela capitalista, bancaria, que violenta, vigila y castiga, para encaminarnos hacia una educación propia, con rostro y corazón verdadero, que enseñe a pensar y no a obedecer (Freire, 2018), una educación que se ha propuesto construir desde sus saberes conocimientos propios, situados, desde nuestras propias realidades, una ciencia popular. Con la acción protagónica de los sujetos políticos sentipensantes investigan las problemáticas y necesidades que tienen para los procesos de cambio y transformación de las realidades comunitarias (Fals Borda, 2015).

Este proyecto se ha construido desde abajo, con la participación de lxs trabajadores de la educación, docentes y personal de apoyo a la educación, estudiantes, familias y comunidad, mediante un riguroso e intenso trayecto de diálogo, autocrítica y crítica de la praxis pedagógica, reconociendo las problemáticas y necesidades de cada territorio, en múltiples espacios de encuentro, diálogo y debates asamblearios de cada colectivo escolar, espacios sindicales y comunitarios que permitieron ir avizorando el horizonte, a través de los consensos colectivos, acompañados de fuertes procesos de autoformación y formación docente y política, considerando siempre las necesidades específicas de cada colectivo. El desafío fue construir el proyecto educativo contra-hegemónico, emancipador, humanista, crítico y comunal para disputar la educación domesticadora, alienadora y acrítica, que solo enseña a obedecer y niega la posibilidad de pensar que el Estado mexicano imponía a través de su planes y programas de estudios que eran parte del currículum predeterminado y hegemónico impuesto.

Durante el gobierno de derecha de Vicente Fox, el pueblo oaxaqueño protagonizó la primera insurrección popular del siglo XXI (de Sousa Santos, 2018). Magisterio y pueblo se unieron en una lucha contra la represión, asesinatos de dirigentes sociales, presos políticos, autoritarismo gubernamental, corrupción, saqueo, antidemocracia y fuertes condiciones de pobreza extrema de los trabajadores y del pueblo. Fueron mundialmente conocidas las hazañas de lucha, mediante barricadas y toma de medios masivos de comunicación (radio y televisión). Los oaxaqueños exhibieron todos los problemas estructurales que produce el sistema capitalista depredador y la crisis civilizatoria como resultado de sus políticas neoliberales.

Para el magisterio, este momento significó un fuerte cuestionamiento como responsables de la reproducción ideológica y sistema de dominación al haber sido, por mucho tiempo, los obreros y operarios del currículum educativo que sostenía el sistema. Por lo tanto, se exigió redoblar la tarea de acelerar el proceso de desarrollo de la educación propia, respaldado y acompañados del pueblo, y asumimos conjuntamente la firme defensa de la educación pública, ante las amenazas de privatización del gobierno de derecha, ya que insistentemente la educación pública mexicana, venía siendo objeto de amenazas desde 1982, cuando se implementó el proyecto de “Modernización educativa y descentralización educativa”, con reducción drástica del presupuesto educativo, abandonando paulatinamente su responsabilidad estatal para garantizar este derecho fundamental y entregar el sector educativo al capital privado. Lo anterior se sostenía con la narrativa de *eleva la calidad de la educación* porque, según ellos, la escuela pública y sus docentes eran responsables del rezago educativo, según diagnóstico de la OCDE.

Cumpliendo las recomendaciones impuestas por los organismos financieros internacionales, se firmó en 2008 la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE),

aperturando con ello las pruebas estandarizadas y las evaluaciones al magisterio nacional. En 2012, se impuso una reforma educativa constitucional que tuvo como centro la evaluación punitiva del profesorado para efectos de ingreso, permanencia y promoción docente, atentando contra los derechos laborales, pues ésta pretendía despedir masivamente al magisterio nacional, violentando sus derechos laborales constitucionales.

El gobierno pretendió con esta reforma replicar el modelo norteamericano de las escuelas chárter para contratar a trabajadores externos sin adquirir obligaciones laborales con ellos, así como delegar el sostenimiento de los centros educativos y su financiación a las familias de los estudiantes, abriendo las puertas a las fundaciones empresariales y bonos educativos.

Fue una larga lucha del magisterio y parte de pueblo de México, que tuvo alcance nacional, ya que se sumaron muchos más Estados: Chiapas, Guerrero, Michoacán, CDMX, Durango, Nayarit, Veracruz, Tlaxcala, Puebla y otros más. Tuvo como saldo sangrientas represiones que costaron la vida de madres y padres de familia, de estudiantes desaparecidos (Ayotzinapa), encarcelamientos, persecución y criminalización de dirigentes; el magisterio y pueblo oaxaqueño resistieron desde cada territorio y comunidad, actuando conjuntamente y desarrollando el Plan para la Transformación de Oaxaca, que desde el año 2012 se había formalizado. Éste se implementó considerando transformar la praxis docente, pero al mismo tiempo, modificando las condiciones escolares y de vida de los estudiantes; es decir, se trata de un plan integral que contiene un sistema de formación, un sistema de valoración (antes evaluación), un programa de infraestructura y equipamiento comunitario y de reconocimiento colectivo de los trabajadores de la educación.

El PTEO utiliza el concepto de "colectivo-proyecto" para referirse a la unidad de acción y reflexión en la transformación de saberes y la vida, involucrando a la comunidad educativa en la construcción curricular y materiales educativos. Concibe al "proyecto" como un proceso educativo dinámico y participativo que busca resolver problemas sociales, promover la justicia, la descolonización y la autonomía educativa desde la realidad de Oaxaca.

Metodológicamente desarrolla la unidad dialéctica colectivo-proyecto. A través de ello nos aseguramos constituirnos y desarrollar el proceso educativo en forma totalmente colectiva, guiados por principios éticos y propósitos comunes que diseñan, desarrollan y valoran el proyecto educativo y/o comunitario, con base en la lectura crítica de la realidad. Los sujetos colectivos pueden generar estructuras organizativas propias, sin depender de modelos jerárquicos o centralizados impuestos desde instancias externas. Su propósito es visibilizar y analizar los procesos mediante los cuales las comunidades, colectivos y movimientos sociales construyen sus propias formas de organización, muestra cómo estos procesos responden a lógicas específicas, a saberes ancestrales y a prácticas culturales profundamente arraigadas en el territorio y la identidad colectiva. Los colectivos escolares organizados en un movimiento social hacen posible el entrelanzamiento de teoría y práctica como fuente de conocimiento que guíe su horizonte transformador, su fuerza para construirse y construirse como potente proyecto de descolonización y transformación de la realidad, esa realidad llena de injusticias y opresiones reflejadas en los múltiples problemas estructurales que los estudiantes, las familias y la comunidad enfrentan en su cotidianidad pero que ya no asumen con conformismo y pasivamente, sino todo lo contrario. A través de los proyectos educativos/comunitarios hacen la lectura crítica de esa realidad, desarrollan su conciencia histórica y nosótrica, en común-unidad y toman las acciones previamente consensuadas en asambleas para actuar sobre ella y transformar en lo inmediato y

mediato sus condiciones de vida, emanciparse y llenarse de esperanza para la liberación social, siempre juntxs, en forma interdependiente como es característico de nuestros procesos comunitarios. Una ventana hacia realidades concretas donde lo colectivo no es solo un ideal, sino una necesidad vital para la supervivencia y el desarrollo comunitario. El texto también destaca por su enfoque crítico hacia las estructuras de poder tradicionales. Muestra cómo la autoorganización no solo es una estrategia operativa, sino también un acto político de resistencia frente a las lógicas neoliberales que han fragmentado la sociedad y erosionado los tejidos comunitarios. En este sentido, resonamos con las ideas pedagógicas y más específicamente con las educaciones populares, la pedagogía del territorio y las pedagogías de la ancestralidad, donde el conocimiento emerge de la interacción con el entorno y se construye colectivamente.

Otro punto importante es la atención al proceso de construcción de comunidad. Nos fortalecemos permanentemente como espacios colectivos a través de la participación activa, el diálogo constante, la intercomunicación, asumiendo que el lenguaje es tan viejo como la conciencia: el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otrxs, y que, por tanto, comienza a existir también para sí mismo; y el lenguaje nace como la conciencia de la necesidad de los apremios de relación con los demás seres humanos (Marx, 2005); la compartencia que nos permite el encuentro con el otrx, emana la construcción de conocimientos y prácticas otras, que florecen en la concienciación pues ésta, en principio, es la conciencia del mundo inmediato y sensorial que nos rodea y conciencia de los nexos limitados con otras personas y cosas, fuera del individuo consciente de sí mismo; y es, al mismo tiempo, conciencia de la naturaleza, que al principio se enfrenta al hombre como un poder absolutamente extraño (Marx, 2005).

El espacio colectivo refuerza la idea de que la verdadera democracia no se limita a lo electoral, sino que se vive y se construye día a día en los espacios donde las personas se encuentran, deciden y actúan juntxs, mediante un proceso de investigación-acción participativa, que permite la total participación de los sujetos educativos y comunitarios. En el caso de la Educación Preescolar, las y los trabajadores de la educación -recuperando nuestras experiencias docentes, saberes y conocimientos-, diseñamos el Programa Popular de Educación Preescolar, el cual se activa, dinamiza y anima mediante proyectos comunitarios que se desarrollan en las Comunidades Convivenciales para el Desarrollo de las Niñeces (antes Jardín de Niños). La modificación en la denominación de este espacio formativo de niñeces responde a la necesidad de resignificar el cómo nos educamos y formamos, quiénes somos, el humano desarrollo del ser, las formas de conocer y el poder. Por ello, reconocimos que no hay educación en soledad, que nos educamos en común-unidad, compartiendo la vida, nuestras vidas, con los otrxs, en convivencialidad. Desde allí, acompañamos el desarrollo dinámico y dialéctico de las niñeces, reconociendo que, como sujetos de derecho, su desarrollo trasciende el plano individual que implica no solo un desarrollo integral y potencial sino comunitario, social, cultural, histórico y político, reconociéndolos como potenciales sujetos de transformación. Nos apoyamos en un diseño curricular que nos sirve como referente, pero lo suficientemente flexible, que nos permite el diseño de actividades y de los proyectos contextualizados, que responde y busca solucionar necesidades educativas y comunitarias y la transformación social.

Los aprendizajes se construyen y reconstruyen mediante permanentes procesos de investigación de niñeces, docentes, familias y comunidad. Se activan con ello los semilleros de investigación que recuperan los saberes comunitarios para fortalecer el diálogo de saberes, se constituyen así potentes actos epistémicos-políticos en la permanente y constante lectura crítica y dialéctica del mundo. La concepción educativa

la definimos como proceso social de humanización, ético-político, al servicio y desarrollo de la vida, la emancipación y la liberación, que dignifique las condiciones materiales y espirituales de la vida. Con base a ello, a nuestra educación la orientamos hacia la dignidad humana, enfocada en los derechos humanos, bioética, que coloca al centro la vida, crítica y descolonizadora, concienciadora, antipatriarcal, anticapitalista, espiritual, que desarrolla el pensamiento filosófico, crítico y dialéctico, en horizontalidad, ya que nuestros roles nos colocan en igualdad, donde todos aprendemos y todos enseñamos en común-unidad, respetando las diversidades y la pluriculturalidad. Con ello recreamos la práctica y el diálogo como fuente de conocimiento, es decir, de construcción epistémica, buscamos con nuestra educación, realizar la acción político-cultural para la libertad (Freire, 2018).

En el aula somos propuesta y en la calle somos protesta. Esta consigna de lucha y resistencia nos sigue acompañando actualmente, en sendas jornadas de movilizaciones nacionales del magisterio de México para demandar una nueva ley que recupere el derecho a una jubilación digna y el sistema solidario de pensiones que perdimos en 2007, y por una nueva reforma educativa que extinga el paradigma neoliberal de la educación.

Actualmente la Nueva Escuela Mexicana, que instituyó el gobierno mexicano de turno, en mucho, retoma el Plan para la Transformación de Oaxaca sin que medie reconocimiento de ello, lo cual es positivo, siempre y cuando desarrolle el urgente proceso de formación crítica del magisterio nacional, que se necesita para estar en condiciones de abandonar la praxis docente de educación bancaria que reproduce el sistema de explotación y opresiones.

## **Referencias**

- de Sousa Santos, Boaventura (2018). *Democracia y transformación social*. Siglo del Hombre editores, siglo veintiuno editores.
- Fals Borda, Orlando (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Marx, Carlos (2005). *El Capital. Tomo I*. Editorial Progreso.
- Martínez Luna, Jaime (2010). *Eso que llaman la Comunalidad*. Colección Diálogos. Pueblos originarios Oaxaca.

## **Aportes a la Educación Pública Comunitaria: Experiencias y debates vividos en la X Conferencia de Clacso en Colombia 2025**

Sebastián Guerrero Lacoste\*

La construcción de un proyecto educativo emancipatorio implica múltiples desafíos para poder ser impulsado por los grupos oprimidos. Esto incluye la generación de experiencias, teorizaciones y propuestas prefiguradoras que aborden la totalidad social en condiciones de resistencia y precariedades impuestas, sumado al abordaje y transformación de los desafíos de época que han generado los mismos sistemas dominantes que se buscan transformar. Ante un desafío de tamaño magnitud y profundidad, Latinoamérica y el Caribe se configura como un lugar necesario y fértil para robustecer nuestras miradas nacionales y regionales.

A partir de tres momentos vividos en la Conferencia de Clacso en Bogotá 2025, en el presente escrito compartiré algunas reflexiones e interrogantes que me parecen fundamentales para el desarrollo de un proyecto educativo emancipatorio levantado desde los grupos oprimidos y movimientos populares por la recuperación y recreación de nuestros procesos educativos, con énfasis en aquellas propuestas que consideran la disputa de los sistemas educacionales vinculando la educación pública con lo popular y lo comunitario.

### **Moderación del Panel Inter GT sobre el Derecho a la Educación**

En primera instancia, me tocó moderar el *Panel de Derecho a la educación, políticas y pedagogías críticas latinoamericanas: historias de lucha y disputas actuales*, organizado mancomunadamente por el GT de Educación popular y pedagogías críticas y el GT de Políticas educativas y derecho a la educación, el cual se configuró como una continuidad del trabajo conjunto que se venía realizando en un Seminario Online con variados encuentros.

A grandes rasgos, la académica de la Universidad de Chile, Leonora Reyes Jedlicki, presentó los antecedentes históricos y proyecciones vinculadas a la propuesta constitucional de 2022 elaborada por organizaciones y movimientos por la educación en Chile, que establecía la creación de un Sistema Plurinacional de Educación Pública Estatal – Comunitaria en contraposición a los lineamientos neoliberales que han regido a este país durante 4 décadas. Asumiendo la derrota en el plano electoral que tuvo este proceso, Leonora planteaba la relevancia de dar continuidad a este proyecto mediante una *desconstitucionalización* de esta propuesta, haciéndola carne en las agendas y las prácticas educativas, de tal manera que se pueda seguir nutriendo y fortaleciendo.

Por su parte Guadalupe Olivier Téllez de la Universidad Pedagógica Nacional de México, presentó un análisis global de las disputas que se han desplegado en la sociedad mexicana con motivo de la implementación de la Nueva Educación Pública, relevando los campos de disputa: magisterial, estudiantil, intelectual y académico, sindical universitario, y de las derechas, junto con los mecanismos de acción y presión desarrollados por las diferentes actorías, a favor o en contra, de esta nueva etapa de la educación pública en México.

---

\* Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación de la UMCE (Ex-Pedagógico), Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile, Educador popular de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, Vocero de la Coordinadora Territorial Barrio Digno Intercultural, Miembro del Grupo de Trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO, del Núcleo de Estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar (NECCEE) de la Universidad de Chile, y del Grupo de Investigación en Pedagogías Latinoamericanas de la Universidad de Playa Ancha.

Luego, María del Carmen López Vásquez, del Centro de Estudios Magisterio por la Autonomía Educativa Emancipadora y Comunitaria (MAEEC), y de la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) del Estado de Oaxaca, México, presentó un recorrido histórico de la lucha de la CNTE por el derecho a la educación pública y popular *resistiendo con propuestas* frente a la modernización educativa neoliberal desde 1982 en adelante. “En la calle somos protesta, en la escuela somos propuesta”. De esta forma, han buscado disputar el sentido de la educación con propuestas alternativas, como el Plan de Transformación de la Educación de Oaxaca o el Programa Alternativo y Popular de Educación Preescolar (PAPEP) de Oaxaca, los cuales han podido llevar a cabo y defender mediante la confluencia de la resistencia magisterial y comunitaria.

Por último, Sueli Lima Moreira, de la Universidade do Estado do Río de Janeiro (UERJ), nos compartió sus experiencias y reflexiones vinculadas a los desafíos de la educación popular en la universidad, enfatizando en sus luchas, la investigación participativa y la formación docente. Desde su análisis y experiencias concretas, destacaba que, en el marco de los procesos de redemocratización de Brasil, la educación popular se ha incorporado progresivamente en la formación docente, asociada a la Investigación Acción Participativa y a los procesos de prácticas y extensión, aunque con evidentes tensiones actuales por el avance de los grupos de ultraderecha en Brasil.

A partir de las presentaciones de las profesoras en este mosaico de experiencias y perspectivas de lucha por la educación en Latinoamérica y el Caribe, en mis palabras de moderación relevaba la vigencia de la relación entre educación y política que se expresaba en cada una de las presentaciones, y que configura un núcleo temático común entre ambos GTs de Educación popular y pedagogías críticas y de Políticas educativas y derecho a la educación.

Esta relación, tan obvia y teorizada, que en este período de múltiples crisis o de interregno se muestra en todo su esplendor cuando se despliegan en el espacio y la opinión pública los sujetos, proyectos, campos de lucha y métodos de acción en el ámbito educativo. Pero, por otro lado, en nuestras realidades latinoamericanas, esta misma relación entre educación y política está siendo interpelada, vía acusación de adoctrinamiento e ideologización, levantando un sinfín de campañas contra la ideología de género o del tipo escuela sin partido, entre otras.

Las experiencias presentadas, como parte de una constelación de luchas latinoamericanas, se encuentran hermanadas en una disputa de sentidos. Una disputa por la negación de un modelo impuesto, el sistema capitalista neoliberal, y una apuesta por una educación contrahegemónica vinculada a un nuevo proyecto de sociedad. Disputas y construcciones que se desarrollan en el ámbito estatal y jurídico mediante leyes o constituciones, en diferentes campos y con actorías locales, nacionales y transnacionales, en el sistema escolar y universitario, en los territorios, los medios de comunicación y las plataformas virtuales.

Por otro lado, asociado a esta disputa de sentidos, es interesante el reconocimiento de que, en este momento de crisis del capital y del neoliberalismo, con signos de fractura de su hegemonía, existe una apuesta regional frecuente ante las lógicas de individualización, competencia y tecnificación del neoliberalismo en educación, asociada a la defensa de la educación pública, pero vinculada al fortalecimiento de las comunidades y de la comunalidad. En el caso de las presentaciones mencionadas, lo pudimos ver en la formación docente en México y Brasil, así como también en las apuestas programáticas y pedagógicas del magisterio en Chile y México, incluyendo en este último, el impulso estatal de una propuesta educativa emergida del magisterio, y la imbricación escuela-magisterio-comunalidad donde las mismas comunidades y familias

se están movilizando junto al magisterio para defender sus derechos, comprendiendo que la lucha por la educación no sólo debe ser del magisterio, sino también, de las comunidades.

### **Desafíos disciplinares y una Política Educativa Pública Comunitaria de Educación Física**

Un segundo momento, tiene relación con las disciplinas escolares y los procesos de comunitarización a partir de una presentación que hice, cuyo título fue... “Hacia una política educativa pública comunitaria: encuentro entre Paulo Freire y el Campo de la Educación Física”. En ésta, compartí algunas notas de diagnóstico de Chile, asociadas a la fractura de los tejidos comunitarios y la imposición de un experimento educacional neoliberal durante la dictadura, más tarde profundizado en la postdictadura. En este escenario, el movimiento por la educación ha venido fraguando un proyecto de comunitarización de la educación pública que recoge décadas de lucha y pensamiento pedagógico chileno y latinoamericano, y que llegó a tener expresiones jurídicas constitucionales dentro de la propuesta constitucional que finalmente resultó rechazada en el campo electoral, en 2022.

En este contexto se inscribe el trabajo de tesis que he finalizado hace un par de años titulada “La Pedagogía de los Cuerpos Oprimidos: Aportes de Paulo Freire para una Educación Física Liberadora” (Guerrero, 2023b). Sin profundizar en este trabajo, buscaba relevar una dimensión del pensamiento freireano asociada a la importancia de articular los procesos educativos a nivel comunitario y social. Idea que irá madurando desde *Educación y Actualidad Brasileña* en 1959 con la propuesta de una Política de Planificación Democrática, donde la escuela se pudiera vincular orgánicamente con su realidad local y nacional. Luego en *La educación como práctica de la libertad* en 1969, esta idea será vinculada a la constitución de un clima cultural democrático, donde las personas pudieran desarrollar experiencias democráticas en variadas agencias sociales como la escuela, el club deportivo, sindicato, la iglesia, etc... Llegando a la teoría de la acción cultural dialógica en *Pedagogía del Oprimido* en 1970 donde va a señalar que los grupos opresores que han tenido la capacidad de dar forma al mundo según su conveniencia despliegan, en la totalidad de las relaciones sociales, una teoría de la acción cultural antidialógica, a la cual debiera oponerse, en antagonismo dialéctico orientado a su superación, una teoría de la acción cultural dialógica, configurada como una revolución cultural (Guerrero, 2023a).

A partir de esta clave de análisis sobre la articulación comunitaria de procesos educativos vinculados a la realidad local y nacional y a la disputa educativa comprendida en la totalidad social, nos surgen dos preguntas o desafíos educativos anclados en lo local.

Asumiendo que la organización del conocimiento en el sistema escolar se encuentra diferenciada por criterios disciplinares o de asignaturas... ¿Cómo pueden las asignaturas/disciplinas escolares fortalecer los procesos de construcción comunitaria, nutriéndose a su vez del vínculo con su realidad local?

Al menos, desde nuestra experiencia e investigación antes señalada, reconocemos que en la disciplina de la Educación Física existe una serie de desafíos asociados a su configuración de base colonial, capitalista y patriarcal que han implicado prácticas discriminatorias y excluyentes, así como también, una frecuente ceguera o evasión de las características locales y problemas de la realidad en sus propuestas educativas. Diferentes corrientes del campo de la EF en Latinoamérica han venido problematizando y generando propuestas frente a estas perspectivas y prácticas miopes de las relaciones de opresión. Por otro lado, el campo disciplinar y laboral de la Educación Física se

encuentra estructuralmente dispuesto para la articulación de sus procesos educativos a nivel local, en tanto se encuentra dentro y fuera de la escuela, conviviendo con prácticas educativas y culturales de diversa índole, y vinculada a instancias de encuentro, bienestar y alegría.

Así también, asumiendo con Freire (2018) que una educación dialógica exige el diálogo sobre los contenidos programáticos de la educación y su desarrollo, el encuentro donde una comunidad delibera y decide sobre sus procesos educativos, implica una teorización y una práctica que da sustento y despliega una política educativa colectiva que podríamos conceptualizar como una política educativa pública comunitaria.

En Latinoamérica y el Caribe existen variadas experiencias en esta línea y, al menos para el contexto chileno, no parece tan alejado que instancias como una escuela, una comparsa, un club deportivo, un comité de vivienda, sindicatos locales y una junta vecinal, analizando su realidad en conjunto, y reconociendo sus anhelos, problemáticas y posibilidades, se propongan abordarlos educativamente en cada uno de estos espacios, y en conjunto, con un programa educativo común. Entonces, ¿qué sería esta decisión y acción política colectiva cargada de participación directa y deliberativa, con efectos de gobernanza local y de soberanía educativa? ¿Cómo nombrarla para estudiarla y nutrirla? ¿Una política educativa comunitaria? ¿Política educativa pública comunitaria? ¿Política educativa pública popular? ¿Qué tipo de relaciones vincularían esta conceptualización y su ejercicio con las políticas estatales? ¿Qué criterios la mantendrían dentro del ámbito de lo público y no de lo privado?

### **Temas epocales en el Panel Diálogos epistemológicos y políticos sobre la formación política en el contexto de las izquierdas latinoamericanas**

Por último, habiendo abordado la relación entre educación y comunidad desde diferentes aristas, nos parece relevante compartir algunos debates en torno a ciertos *temas epocales* que inciden o podrían afectar de forma relevante en las configuraciones de una educación pública de base comunitaria y popular. Nos referimos a las mutaciones del sistema capitalista, el rol de las tecnologías en este proceso, y el abandono de la convivencia de las militancias de izquierda con los barrios populares, temas esbozados en el panel organizado por el GT de Educación popular y pedagogías críticas con el GT de Historia y Coyuntura: perspectivas marxistas.

El primero, abordado por Anahí Guelman de la Universidad de Buenos Aires, tiene relación con las mutaciones del sistema capitalista y el rol de las tecnologías, donde el capital global se ha concentrado en un puñado de corporaciones y que ha comenzado a cambiar las formas de relaciones sociales y de acumulación. En este sentido, Anahí destacaba ciertos autores/as como Franco “Bifo” Berardi, Éric Sadin y Suely Rolnik, que han avanzado algunos análisis y conceptualizaciones para nombrar este nuevo modelo en germinación como *tecnofeudalismo*, *anarcocapitalismo*, *tecnofinanciarización*, *siliconización* entre otras denominaciones. Autores/as que coinciden en que la instalación de este nuevo modelo estaría desplegando regímenes autoritarios asociados a neoconservadurismos o neofascismos. En esta misma línea Fabián Cabaluz, desde Chile, coincidía desde el análisis de Néstor Kohan en torno a la concentración del poder del mercado, pero relevando al mismo tiempo la fragmentación de las luchas sociales, lo cual mantiene vigente un desafío histórico para la formación política. ¿Cómo salir de la fragmentación y la desarticulación favoreciendo procesos de unidad, convergencia o articulación?

Vinculado a estas transformaciones del capital, Anahí también destacaba el papel del desarrollo tecnológico y las maneras en que se están ordenando nuestras vidas mediante algoritmos por sobre otros elementos relevantes como el trabajo, generando una especie

de organización social automática o de tecnocontrol, con implicancias en las vidas y subjetividades en los sujetos populares y en las condiciones o posibilidades de la formación política. Al respecto, Fabián, abordaba este tema desde los planteamientos de Karl Marx, Enrique Dussel, Franz Hinkelamert y Néstor Kohan, señalando la relevancia de la crítica al fetichismo para develar la *personificación idolátrica* de las cosas y la cosificación de las personas. En este caso, la configuración de las tecnologías y los algoritmos como construcciones ajenas a la voluntad humana, en una suerte de desarrollo autónomo pero promovida desde ciertos sectores dominantes, asumida y consumida por los dominados.

Por último, nos parece relevante para la lectura de nuestro presente la pregunta de Sullivan Ferreira de Sousa de la Universidade Federal do Pará, Brasil, al plantear la pregunta que ha rondado en sus espacios de formación. ¿Por qué la clase trabajadora y los sectores populares votan a la extrema derecha? Sugiriendo como clave de análisis un posible abandono de la convivencia en los barrios y sectores populares de las militancias de izquierda, en contraposición a la inserción y arraigo de militancias y organizaciones de derecha.

### **Para seguir soñando en el presente**

Atrevemos a soñar con una vida digna en condiciones adversas, exige plantearnos problemas y desarrollar experiencias que permitan resistir, pero construyendo ese otro mundo en el presente. En este capítulo, intentamos presentar algunas experiencias y reflexiones que intentan ubicarse en ese lugar, reconociendo posibilidades y problemas que se están desarrollando en variados espacios ligados a la educación, como las políticas estatales, el magisterio, escuelas, comunidades, organizaciones y universidades.

Experiencias que nos permitan abrir nuestros horizontes reflexivos y de posibilidad en la construcción de un proyecto educativo emancipatorio de los pueblos, comunidades y grupos oprimidos en la totalidad de los procesos educativos, lo que no implica una prescripción totalitaria y menos una relación de consumo acrítico de contenidos culturales impuestos, sino la generación de espacios, propuestas y experiencias que promuevan una relación problematizadora y creadora de la realidad que queremos vivir.

### **Referencias**

Freire, Paulo (2018). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Guerrero, Sebastián (2023a). Una política educativa democrática de educación física: Aportes de Paulo Freire para la acción educativa en una comunidad local. En Cabaluz, Fabián y Miranda, David (Eds.). *Educación, política e ideología: Debates teóricos y contribuciones prácticas* (pp. 354–386). CLACSO-Ariadna Ediciones.

Guerrero, Sebastián (2023b). La pedagogía de los cuerpos oprimidos: Aportes de Paulo Freire para una educación física liberadora. Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

## **Interpelaciones a las educaciones populares en tiempos de ultraderechas. Algunas categorías para reflexionar sobre nuevas condiciones de subjetividad popular**

María Rosa Goldar\*

### **Introducción**

El presente texto tiene como uno de los puntos de partida la intención de retomar algunos de los tópicos relevados en el Panel *Trayectorias y horizontes de las educaciones populares y las pedagogías críticas en América Latina* organizado por el Grupo de Trabajo (GT) de CLACSO Educación popular y pedagogías críticas y que, en mi carácter de moderadora, pude apuntar y plantear en tanto inquietudes en dicho evento.

También se propone aportar reflexiones en función de los debates que nos estamos dando en el seno del GT sobre configuraciones de subjetividades políticas en las condiciones actuales. Desde ambas inquietudes parece importante recurrir a pistas diversas que puedan orientar nuestras búsquedas, sobre todo en el interés de las educaciones populares por asumir la formación política como parte de sus cometidos centrales y es por ello que hoy propongo algunos temas en este artículo de carácter ensayístico para ubicar en ellos aportes para nuestros debates.

Nos asentamos en el humilde interés de aportar a la reflexión apoyándonos en algunas categorías provenientes de la filosofía y teoría política para que, a modo de referentes teóricos, podamos desde ellos pensar algunos de los problemas que afrontamos en los actuales escenarios desde la particularidad de los procesos educativos y puntualmente desde las iniciativas de formación política desde las educaciones populares y pedagogías críticas.

Ambas motivaciones o desencadenantes requieren inicialmente dar cuenta de nuestra comprensión acerca de la educación popular latinoamericana, que se presenta a modo de caracterización y constituye el primer apartado. Luego en un segundo apartado, también como una breve caracterización realizamos una consideración acerca del contexto actual de arremetida de las nuevas derechas en Latinoamérica y el mundo. Como tercer apartado planteamos una serie de categorías conceptuales que pretenden profundizar en el objetivo de comprensión de qué debiéramos mirar para comprender algunas de las condiciones de subjetividades políticas en la actualidad. Y finalmente realizamos un breve punteo de preguntas abiertas para continuar las reflexiones.

### **Breve caracterización de la Educación Popular Latinoamericana**

Apoyándonos en diversos autores (Mejía, 2011; Torres Carrillo, 2008) llegamos a una comprensión de la educación popular entendiéndola como una propuesta ética-política-pedagógica latinoamericana para toda la educación, con sus raíces en el pensamiento de Paulo Freire. Esa concepción conlleva:

- Una opción de transformación social de un mundo signado por la injusticia, la desigualdad y múltiples formas de opresión
- Un sentido político que aspira a construir nuevas formas de poder y de relaciones en las que los seres humanos podamos ser socialmente iguales, humanamente diversos y crecientemente libres.

---

\* Educadora Popular. Magíster en Ciencia Política y Sociología. Docente e Investigadora, Directora de la Diplomatura en Educación Popular Latinoamericana. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

- Un entendimiento de que la educación bien puede reproducir las condiciones de desigualdad y opresión o jugar un papel fundamental de liberación mediante una praxis educativa emancipatoria (Freire, 1993).
- Por ello, Freire va a plantear que sólo una pedagogía dialógica, crítica y problematizadora será la que permita constituir-nos como seres humanos integrales (Freire y Faundez, 2013)
- En esta comprensión de la Educación Popular, lo “popular” no es un adjetivo, sino que adquiere un carácter sustantivo, no sólo como categoría socioeconómica sino como categoría política que da cuenta del conjunto de sujetos y prácticas que evidencian y buscan subvertir las múltiples opresiones y exclusiones del orden establecido.
- Así, la Educación Popular busca que los sujetos sean los actores/as de la transformación social. Es por ello que va a concebir que mediante el acto educativo tanto educadores/as como educandos/as nos transformamos a nosotros mismos/as, entre nosotros/as al mismo tiempo que transformamos las relaciones con la naturaleza y con los demás seres humanos.
- Se constituye desde un horizonte ético-político y pedagógico, que busca la igualdad y promueve la libertad sin por ello renunciar a las aspiraciones de diversidad. Así, la Educación Popular es radicalmente democrática, transformadora de las personas y al mismo tiempo de la sociedad.
- La Educación Popular no es estática ni es reciente, tiene una larga historia, tiene raíces y hoy aspira a responder a nuevos desafíos y desde esa identidad latinoamericana entrar en diálogo con otras propuestas.
- Es una vertiente educativa que tiene la posibilidad de constituirse desde un posicionamiento desde el *Sur* –como lugar político- desde donde superar las relaciones y mentalidades colonizadas, pero también reconociendo los procesos de crisis y las búsquedas comunes en materia educativa con el mundo del *Norte*.

### **Nuevas derechas en Latinoamérica y el mundo. Argentina, a partir de la llegada al gobierno de Javier Milei**

Cuando el 10 de diciembre de 2023 asume en Argentina un gobierno de extrema derecha que se proclama anarco libertario, en primer lugar, se nos presentó como un acontecimiento disruptivo y en muchos sentidos inesperado. Más allá de ese impacto inicial, cabe señalar que puso al desnudo algunos de los problemas que se venían acentuando como descontento popular al no dar respuesta a las aspiraciones de muchos/as personas, particularmente jóvenes y que se profundizó en el período de pandemia y pos pandemia. Quizás puso al descubierto, de la manera más cruda que podíamos imaginarnos, muchas de las falencias y déficits de las democracias contemporáneas al no lograr conjugar justicia social y libertad, garantizando bienestar para todos/as.

Así, paradójicamente, llega al poder a 40 años de la recuperación de la democracia (luego de una brutal dictadura cívico-militar-eclesiástica) un gobierno que resulta electo por vía democrática electoral, pero que justamente niega el terrorismo de Estado y reivindica esa dictadura. Es así como para muchos/as que nos formamos y forjamos desde la defensa de la democracia como antítesis de dictadura, nos resulta una interpelación muy profunda por las condiciones políticas, culturales, económicas, antidemocráticas que un gobierno como el de Milei promueven y que en pro de una defensa ultraliberal y conservadora niega y cercena derechos conquistados durante más de cien años en Argentina.

Así hoy enfrentamos el neoliberalismo en una de sus expresiones más extremas que se apoya no sólo en medidas económicas de aperturismo indiscriminado a la acción extractivista de los grandes capitales, sino que pone en marcha todo un dispositivo de criminalización de la protesta, del activismo organizado en movimientos sociales que mitigan la pobreza, de la persecución a los/as dirigentes sociales y de estigmatización de los sindicatos. Haciendo de ello su bandera de lucha supuestamente por el restablecimiento de un orden social legitimado por amplios sectores de la población.

Sin embargo, esta situación del contexto de Argentina no es ajena a condiciones similares en muchas latitudes, que además requieren que debemos plantear que no es sólo neoliberalismo económico: estamos en un escenario de una crisis civilizatoria, que es de orden global y sistémica, fruto de un capitalismo voraz y que se articula con formas de dominación propias del patriarcado, del colonialismo y del racismo. Es preciso visualizar cómo el capital maximiza su renta a partir de las múltiples opresiones desde las cuales los y las sujetas estamos atravesados en nuestra condición de trabajadores/as, pero también por ser mujeres y/o personas de diversidad sexual, o por la condición étnica. Por ello es preciso reconocer que las luchas y reivindicación de muchos de esos sectores no son un mero reclamo identitario, sino fundamentalmente porque sobre sus cuerpos y subjetividades recaen múltiples condiciones de explotación y subordinación, no sólo por su pertenencia de clase.

Esta crisis civilizatoria hoy amenaza todas las dimensiones de la vida humana con distintas formas de exterminio y de una necropolítica que hace de todas las esferas de la vida un escenario de lo que podríamos llamar un sistema de muerte, que coloca dispositivos de persecución y criminalización contra la organización popular, contra los movimientos populares y que son agenda de acción diaria de estos gobiernos. Criminalización que no sólo se traduce en persecución, sino en una sistemática desacreditación de liderazgos populares como así también de referentes y defensores de la vida frente a sus comunidades.

El carácter sistémico y global de la actual crisis civilizatoria, se expresa también en la incapacidad de crear mecanismos a nivel global que pongan freno, que limiten las condiciones de exterminio que hoy se expresan, por ejemplo, aquí en Latinoamérica en la crisis humanitaria creada en Haití. Pero también se pone al desnudo en el genocidio en Gaza. Son ejemplos a partir de los cuales podemos ver las múltiples formas de esta inhumanidad del sistema global en el que hoy estamos viviendo.

Quizás la paradoja tiene que ver con que nuestras propias sociedades frente al descreimiento en las democracias optan por esas formas de legitimación de gobiernos de extrema derecha como el caso de Argentina, pero también el bolsonarismo en Brasil (que no está en el gobierno pero que representa a buena parte de la sociedad brasileña), Meloni en Italia, en los países nórdicos de Europa, Trump en Estados Unidos. No es azaroso que todos ellos plantean por ejemplo que los procesos migratorios son la amenaza a las supuestas estabildades de otros sectores sociales que cuentan con una relativa inclusión social.

Para quienes nos identificamos como educadores/as populares, este escenario nos lleva -siguiendo a Freire (1993)- a la necesidad imperiosa de esperanzarnos contra toda desesperanza, no con una actitud de mera espera pasiva, sino con una esperanza activa que nos movilice a luchar contra todas estas formas de inhumanidad.

De este modo, esperanzarnos implica poder mirar esta crisis en su integralidad: en sus múltiples facetas, dimensiones y escalas. Y darnos cuenta de que, esa multidimensionalidad y complejidad, es desde donde podemos pensar escenarios de transformación. Los procesos de luchas, de resistencias, de disputas, tienen que ser situados globalmente y territorializados localmente.

### **Algunas categorías propicias para la reflexión**

Reconocernos como educadores/as populares y ver en esa opción educativa un particular modo de articulación entre pedagogía y política cuyo horizonte es la transformación social desde, con y a favor de quienes viven injusticias, opresiones y subalternizaciones, conlleva como punto clave preguntarnos por las condiciones subjetivas de ejercicio de la acción política. Desde allí nos acercamos y proponemos algunas categorías para reflexionar sobre los procesos simbólico-culturales que, decantados en procesos electorales, permiten la llegada al gobierno de fuerzas de ultraderecha en Argentina y en distintos países de América Latina y el mundo.

Un aspecto central de la educación emancipadora es el que hace foco en que toda transformación social requiere como condición de transformaciones en los sujetos. Desde la tradición freireana reconocemos que la educación no cambia el mundo, sino que cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

Apelamos entonces a la noción de *sentido común* trabajada por Álvaro García Linera quien caracteriza distintos aspectos y procesos para su conformación en distintos momentos históricos. Nos proporciona un rico recorrido y arriba a una noción que permite comprenderlo como un entramado de juicios y prejuicios que resultan absolutamente evidentes y que, por tanto, no requieren de filtro reflexivo. Y es a partir de ese entramado que las personas se representan el mundo inmediato, se ubican en él, lo juzgan y actúan (García Linera, 2023).

Ese sentido común, sin filtro reflexivo, hoy pareciera que avala, sostiene y pregona el individualismo, la meritocracia, el sálvese quien pueda, la regresión en derechos conquistados, que legitima el acceso al poder de las fuerzas antes reseñadas y que conjugan conservadurismo cultural y neoliberalismo económico.

Nora Merlin (2017), en un libro muy sugestivo e interesante titulado *Colonización de la subjetividad* señala que si bien en primer término, el neoliberalismo es un sistema social caracterizado por el predominio absoluto del mercado y el debilitamiento de los Estados nacionales, cuyos mecanismos de control y regulación se vuelven cada vez más impotentes para contrarrestar sus embates, constituye un error teórico concebirlo exclusivamente como un plan económico. Según la autora, el Neoliberalismo también apunta a la producción de una cultura y una subjetividad colonizadas, organizadas por un ideal de consumo transformado en imperativo y el dominio de lo que ella denomina la “mercadocracia” (p. 25).

Merlin señala que la subjetividad neoliberal tiene una fascinación compulsiva por suturar los agujeros del cuerpo, los límites, las imposibilidades, de la misma forma en que rechaza los vacíos existenciales. Y en ese intento por suturar esos vacíos existenciales, analiza la autora el neoliberalismo tiende a la producción de un sistema social totalitario que intenta recubrir el lugar de la causa –que en democracia debería quedar abierta e indeterminada- con objetos de consumo y con la instauración, necesaria para el cierre del sistema, de un enemigo. De este modo el neoliberalismo constituye un todo cerrado que no se caracteriza por el lazo social sino por el individualismo y que toma consistencia en variadas expresiones de odio (Merlin, 2017).

Es por ello que esta línea reflexiva resulta particularmente significativa para poder pensar cómo, en el marco del neoliberalismo estamos también frente a la construcción de subjetividades. Es preciso comprender al neoliberalismo en esta dimensión simbólica y cultural como productor de subjetividades y en su capacidad colonizadora de sentidos. Las múltiples y diversas formas en que se van revistiendo los mecanismos de control social en esta etapa, no pueden comprenderse sin este sustrato de carácter subjetivo y cultural que ha ido en un rápido proceso de consolidación y legitimación social. Desde

esta perspectiva y trayendo una noción acuñada por Alejandro Grimson (2011), es preciso reconocer la capacidad con que estos procesos en el contexto actual han podido establecerse y asentarse como "configuraciones culturales" (p.28) de época y como sustento en la constitución del sentido común. Muchas (si no casi todas) tienen la posibilidad de contar con respaldo de amplios sectores de la población, muchos de ellos perjudicados por las medidas de política económica y social, porque se aceptan y/o avalan la pérdida de derechos y el deterioro de sus condiciones de vida.

Si durante bastante tiempo advertíamos sobre la meritocracia como principal mecanismo de control y disciplinamiento social y sobre una marcada despolitización en la consideración de la pobreza y la desigualdad (que desconoce las razones de carácter estructural y lo atribuye a razones morales y/o sobrenaturales), en la actualidad asistimos también a un fenómeno—en la misma línea de lo que señala Merlin— que ha dado en llamarse aporofobia.

La filósofa española Adela Cortina (2017) quien ha acuñado este término señala que para que ciertos fenómenos cobren existencia hay que nombrarlos. En este sentido dice que es imposible señalar físicamente la misoginia, la homofobia, la xenofobia y, por tanto, hay que poder nombrarlas para sacarlas de las sombras del anonimato porque si permanecen allí siguen operando con la fuerza que permite sostener su dominación. Entonces acuña el término aporofobia, entendiéndola como el rechazo y odio al pobre, rechazo que no constituye una actitud individual, sino que es de carácter masivo. Lo particular de este tipo de fobias es que no son producto de una determinada historia personal de odio hacia una persona. Se trata de una animadversión hacia determinadas personas (a las que la mayor parte de las veces ni siquiera se conocen) porque participan o poseen las características propias de un grupo determinado, despreciado y despreciable respecto a quien/es se reconoce una relación de superioridad (Cortina, 2017).

Estos procesos de índole simbólico y cultural se conjugan entre sí, operan y subyacen en ese sentido común que caracterizamos más arriba y puede considerarse que configuran condiciones subjetivas que no pueden obviarse ni desconocerse en los procesos de formación política que pretendemos sostener desde educaciones populares diversas.

### **A modo de cierre, preguntas para ronda de educadores/as populares**

¿Cómo afianzar procesos colectivos en contextos de estigmatización de la organización social y de criminalización de la acción colectiva y la protesta social?

¿Son el binomio igualdad-desigualdad y la noción de sujeto de derechos categorías que puedan ser reconocidos por lxs sujetos, particularmente como sustento de la formación política?

La noción de bien común, de estado social, de políticas públicas y de reconocimiento de derechos que son descalificados y demonizados en el discurso público ¿cómo reivindicarlos desde las experiencias formativas? ¿desde qué lugares problematizar esos discursos?

¿Hay riesgos de idealizar lo comunitario y lo popular sin reconocer a lxs sujetxs con quienes trabajamos como sujetxs portadores de ideologías, atravesadxs por aspectos de sentido común, contrarios a los sustentos político-ideológicos de las educaciones populares? ¿Cómo avanzar sin idealizar?

### **Referencias**

Cortina, Adela (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.

García Linera, Álvaro. (2023). *La comunidad ilusoria. Una reflexión sobre el Estado, lo público, lo común, la protesta ciudadana y la esperanza en tiempos de incertidumbre mundial*. Sudamericana.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, Paulo (2009). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

Goldar, María Rosa (2021) *Aportes de Paulo Freire para las disputas a partir de la pandemia y pospandemia Resignificaciones a 100 años de su nacimiento*. En Arata, Nicolas (coord.) *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*. CLACSO.

Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI.

Mejía Jiménez, Marco Raúl (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. CEAAL.

Merlín, Nora (2017) *Colonización de la subjetividad. Los medios masivos en la época del biomercado*. Letra Viva.

Torres Carrillo, Alfonso (2008). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho.