

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

#12
Septiembre 2025

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

PRIMERA PARTE

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Anahí Guelman
Diego Cabezas Bravo
Fernando Lázaro
Gerónimo Fernando Santana
María Mercedes Palumbo
Piedad Ortega Valencia
Sueli de Lima Moreira
Sulivan Ferreira Campos de Souza

Boletín del
Grupo de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas



Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe no. 12 :
Reflexiones en torno a la X Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias
Sociales CLACSO, Bogotá 2025 / María Mercedes Palumbo ... [et al.]. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2025.
Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-308-135-6
1. Educación. 2. Formación Docente. 3. Formación Política. I. Palumbo, María
Mercedes
CDD 370.72

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

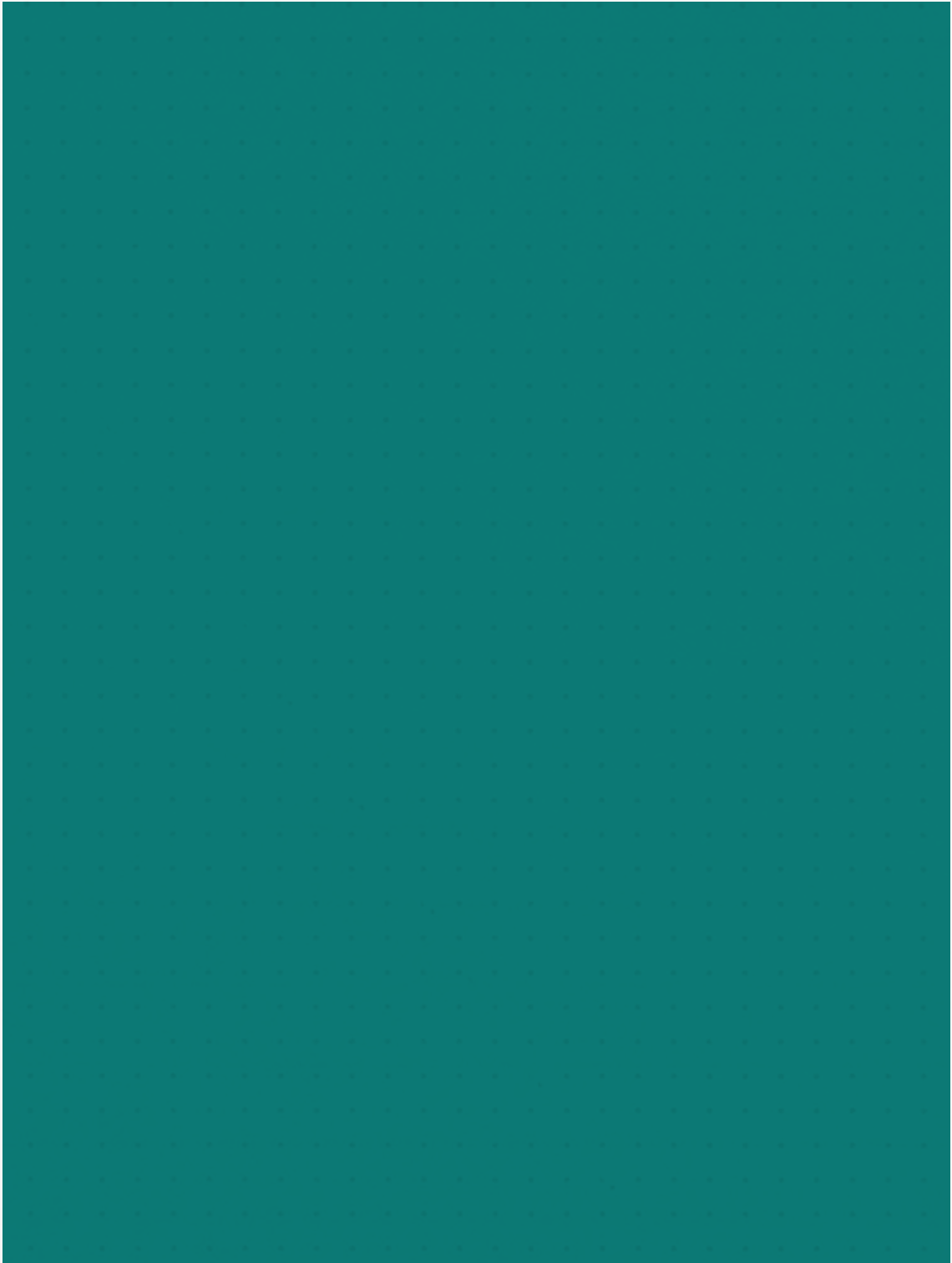
Gerónimo Fernando Santana
CEIPH
México
fergero@hotmail.com

María Mercedes Palumbo
UBA/UNLu
Argentina
mer.palumbo@gmail.com



Contenido

- 5** **Presentación**
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](#)
[Fernando Santana](#)
 - 10** **El coraje de quienes trabajamos con y desde la pedagogía crítica**
[Piedad Ortega Valencia](#)
 - 18** **Educación popular, acción colectiva e investigación militante**
Repensar los saberes y las prácticas en un cambio epocal
[Diego Cabezas Bravo](#)
 - 27** **Educaciones populares, en esta noche, en este mundo**
[Fernando Santana](#)
 - 37** **Lo colectivo como construcción formativa**
[Fernando Lázaro](#)
 - 45** **Investigación participativa y formación docente**
Aportes de la educación popular en la universidad
 - 54** **Educación popular, formación política y América Latina**
Pensando la unidad en la diversidad brasileña
[Sulivan Ferreira de Souza](#)
 - 63** **Formación política en Latinoamérica en tiempos de transición tecno-capital-feudal-financiera-liberal**
[Anahí Guelman](#)
- 



Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

Número 12 · Septiembre 2025



Presentación

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*

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

* 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.

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 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 Piedad Ortega Valencia, *El coraje de quienes trabajamos con y desde la pedagogía crítica* a partir de tres lugares reflexivos (la lectura del contexto, la pregunta por qué pedagogía crítica es necesaria para estos tiempos y las rutas de las resistencias) se propone repensar la perspectiva de trabajo con y desde la pedagogía crítica, entendida como una política de vida en común, que hace comunidad, que se ocupa de los cuidados y apuesta por los vínculos y el diálogo intergeneracional para la construcción colectiva. En ese sentido, es un llamamiento a pensar el presente y a incidir en él desde las juntanzas, la organización colectiva, las redes fraternas y los modos de hacer junto con otros/as en la construcción activa de nuevas formas de relaciones sociales.

Diego Cabezas Bravo, en *Educación popular, acción colectiva e investigación militante: repensar los saberes y las prácticas en un cambio epocal*, sostiene que estamos atravesando un cambio de época, que se caracteriza por la fragmentación sectorial de los movimientos sociales y un giro hacia la derecha, con discursos extremistas. A partir de ello, plantea la

necesidad de repensar los sentidos, prácticas y objetivos de la educación popular, y cómo ésta debe servir para cohesionar las luchas y combatir el fascismo. Por otro lado, analiza la particularidad del contexto chileno y cómo los movimientos populares no han podido capitalizar los avances concretos de la revuelta popular. Y por ello, se hace patente y necesaria una formación política que permita la toma de conciencia sobre las problemáticas del presente y los horizontes de las luchas.

En *Educaciones populares, en esta noche, en este mundo*, Fernando Santana parte de la idea de crisis de la educación popular, para a partir de ello, preguntarse acerca del sentido que esta pedagogía tendría en los tiempos actuales. Así, el texto es un llamamiento para recuperar algunos núcleos constitutivos de las educaciones populares, para radicalizarlos y, de alguna manera, poder tener una incidencia concreta en la praxis presente, caracterizada por un extremo individualismo, por la proliferación de discursos de derecha, de odio y de negación de la vida. Las educaciones populares, en su planteo, tienen que permitir la recuperación de la esperanza como categoría política, contribuir a generar los sueños posibles y vislumbrar mundos otros, para de esa manera, hacer frente al discurso hegemónico.


Fernando Lázaro, por su parte, en *Lo colectivo como construcción formativa* plantea la necesidad de una educación pública que permita una transformación cultural. Así, habla de la necesidad de construir una educación emancipadora que promueva procesos de concientización, para el reconocimiento de las propias opresiones vividas y junto a ello, emprender acciones de resistencia. Las educaciones populares, las pedagogías críticas deben contribuir a desarmar las lógicas del capital, que atraviesan nuestras prácticas cotidianas y generar otras relaciones pedagógicas, deben denunciar los discursos dominantes y también, posibilitar los anuncios de otros mundos posibles.

El texto *Investigación participativa y formación docente: aportes de la educación popular en la universidad* de Sueli de Lima Moreira se propone

debatir las actuales prácticas y políticas de formación docente, para pensar la necesidad de vincularlas a las luchas docentes y estudiantiles, a la cotidianeidad escolar y a la investigación. Recuperando categorías de Freire, Fals Borda, Torres Carrillo y Walsh, se pregunta cómo hacer educación popular desde las universidades y hasta qué punto es posible incidir por una formación crítica e insurgentes en el contexto actual latinoamericano.

En *Educación popular, formación política y América Latina: pensando la unidad en la diversidad brasileña*, Sullivan Ferreira Campos de Souza reflexiona sobre los desafíos de la educación popular y la formación política en América Latina ante la avanzada de la extrema derecha. A partir del caso brasileño, reivindica una formación política integral, interseccional y emancipadora que supere la dualidad entre identidad y clase social, o entre universalidad y singularidad. Para ello, se apoya en referentes como Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Ochy Curiel. Hacia el final, presenta una experiencia concreta de resistencia y articulación entre pueblos indígenas, comunidades quilombolas y trabajadores de la educación en el Estado de Pará, en la Amazonía, que muestra la posibilidad de la unidad en la diversidad.

Anahí Guelman nos convida el texto *Formación política en Latinoamérica en tiempos de transición tecno-capital-feudal-financiera-liberal*. En diálogo con el artículo anterior, allí se abordan los desafíos de la formación política en América Latina en un contexto que es caracterizado como de transición tecnológica, financiera y civilizatoria. Analiza el modo en que los algoritmos reconfiguran subjetividades, en que se precariza el trabajo y en que se debilita la vida colectiva; todos elementos que dificultan el pensamiento crítico y que desfazan a las izquierdas -con sus discursos y prácticas- de los modos asumidos por las subjetividades, el trabajo y la vida social en nuestra contemporaneidad. En este marco epocal, Anahí propone recuperar lo común, la afectación y la experiencia vital como claves de una formación política desde la educación popular.



El coraje de quienes trabajamos con y desde la pedagogía crítica

Piedad Ortega Valencia*

Quienes asumimos la perspectiva de trabajar con y desde la pedagogía crítica somos incómodas(os), transgresoras (es), persistentes, impertinentes y desafiantes. No hay otro modo de ser y de estar, porque esta pedagogía nos exige coraje y pasión, radicalidad y amorosidad en las luchas por el buen vivir justo e igualitario, en las batallas culturales y en las disputas por las hegemonías.

El presente texto da cuenta de tres lugares reflexivos; en el primero, se delinea una breve lectura de contexto; en el segundo, se trabaja la pregunta ¿de qué pedagogía crítica hablamos? y, para finalizar, presentamos algunas rutas para la resistencia que nos permitan respirar y latir en posibilidades de actuación colectiva para atender las urgencias de esta época.

Breve lectura de contexto

Estamos ante la presencia de espacios, tiempos y condiciones retadores, por ello la necesidad por desactivar este régimen de servidumbres adaptativas que está produciendo sujetos desencantados, pusilánimes y desfondados; denunciar y atender la precarización de nuestros modos

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Integrante del Colectivo de Educación Popular Dimensión Educativa y del GT Educaciones Populares y Pedagogías Críticas de CLACSO.

de vida, desinstalar los narcisismos y las democracias en ruinas en las organizaciones políticas de izquierda, deconstruir este neoliberalismo económico, educativo y social que opera como un sistema totalitario para mercantilizar el conocimiento y las prácticas de socialización, develar los efectos de este capitalismo afectivo que banaliza y tiraniza las existencias y las gramáticas del estar juntos(as). Quintana (2023) argumenta lo siguiente:

Al hablar del capitalismo como régimen afectivo lo trato entonces como un régimen de la sensibilidad, como un *sensorium* histórico, es decir, como un modo de producir lo que vale como experiencia, como parte de un campo de percepción, inteligibilidad y afectividad, emergido en medio de relaciones materiales heterogéneas. [...] No habría capitalismo sin este impulso que mueve a los cuerpos, afecta sus deseos y sus prácticas, los lleva a producir nuevas relaciones y capacidades, así como a destruir cualquier forma de intercambio, dentro de las interacciones entre humanos y no - humanos, que exceda la lógica de la mercantilización y sus procesos de valorización (pp. 88- 89).

Situaciones del contexto que develan la reducción de lo humano a un estado de sobrevivencia de sujetos y colectivos, lo que problematiza la cimentación de sentidos de vida para una generación de infancias y jóvenes que no cuentan con capacidades de agencia y potencia para hacerse cargo de sus presentes y futuros viables, necesarios y deseables.

¿De qué pedagogía crítica hablamos?

La pedagogía crítica trabaja desde dos núcleos epistémicos: la producción de saberes, en clave de su ecología (de Sousa Santos, 2018) y la socialización política. Estos dos núcleos a su vez se entretienen en campos de conocimiento, formación, estudio y de interrelación con prácticas y procesos.

Nombramos ecología de saberes para dar cuenta de sus tejidos interdisciplinarios y de la diversidad y riqueza en sus formas de creación. De ahí

el reconocimiento de la pluralidad de la pedagogía, la cual construye un diálogo con seis tipos de saberes: históricos, ancestrales, escolares, disciplinares, contextuales y sensibles. No pretendemos realizar una clasificación de estos saberes en torno a sus jerarquías, categorizaciones o contraposiciones, solamente indicar que estos son interdependientes, están en redes conceptuales en consonancia con los fines que elijamos para educar y, a su vez, se abordan en medio de múltiples conflictos cognitivos, donde expresiones de la estética, la cultura, la ética y la política confluyen de diversos modos y posicionamientos en relación a los enfoques que direccionan los proyectos formativos.

Particularmente, la socialización política nos convoca a pensar la especificidad de los sujetos en relación con el mundo, sus singularidades y sus modos de habitarlo, por lo tanto, resaltamos la importancia de una ecología humana que atienda el cuidado de la humanidad y evite el reduccionismo darwiniano y sociobiologista en el que se pretende insertar la dinámica de lo social. En este sentido de acuerdo con Varela (2019):

La ecología humana tiene que ver con las relaciones humanas, en sus tres direcciones principales: 1) la relación que los seres humanos construyen con su entorno (el impacto de la agricultura en el ecosistema, las consecuencias de las distintas opciones tecnológicas, las intervenciones a emprender, etc.); 2) la relación que el ser humano individual entreteje con los otros seres humanos (la posibilidad de compartir las necesidades, la búsqueda de soluciones y de políticas adecuadas, etc.); y 3) la relación que cada individuo humano construye en diálogo consigo mismo (las virtudes que puede desarrollar, los valores esenciales, la prioridad asignada a los diferentes bienes, etc.). Hay que señalar que negar esta última dimensión significa negar la ecología humana misma, y, en última instancia, significa dar apoyo a la ecología profunda o a la ecología superficial, según las cuales los seres humanos no pueden ser la solución a la crisis ecológica actual (pág.5).

Ecología de saberes y ecología humana enfatizan las interconexiones que existen entre sí con la ecología política. Escobar (1999), afirma:

la ecología política estudia las múltiples articulaciones, mediadas culturalmente, de la historia y la biología, trazando y caracterizando dichos procesos para sugerir articulaciones potenciales que permitan el despliegue de relaciones sociales y ecológicas más justas y sostenibles, encontrando “nuevas formas de entretejer lo ecológico (biofísico), lo cultural y lo tecno económico para la producción de otros tipos de naturaleza social (pp. 280-281).

De modo que la pedagogía crítica es una pedagogía de la proximidad y la juntura, la cual está hecha de fragilidades, vulnerabilidades, afectos y afecciones, en la que *no se trata de ponernos en el lugar del/la otro(a), sino cerquita con el/la otro(a), junto al/a otro(a)* Una pedagogía como poética de nuestra existencia, hecha con las texturas de nuestras sensibilidades, la cual se sostiene en las juntanzas de colectivos, redes y organizaciones para hacer del vínculo un modo de vida solidaria y comunitaria. Una pedagogía que no es aséptica, ni inmune, que nos devuelve el rostro del otro; ese llamado compasivo que demanda de nosotros un gesto de acogida, un gesto hospitalario... una pedagogía de la alteridad.

La pedagogía crítica constituye entonces una política de vida en común que se ocupa de los cuidados propios, recíprocos y solidarios. Porque cuidar es hacer comunidad, es hacernos responsables de un otro, es sostener el deseo de formar con y entre las comunidades. De ahí que la pedagogía crítica tiene una apuesta por el vínculo y la transmisión generacional en términos de una construcción colectiva que despliega prácticas de solidaridad en torno a proyectos pedagógicos, sociales, políticos y culturales. Esta pedagogía recrea la necesidad permanente de construir espacios emocionales, filiales, y de tramitación de conflictos.

Rutas para la resistencia

La resistencia nos da la fuerza y el andamiaje para sostener la vitalidad de la pedagogía crítica, que nos permita ejercer con coraje la lucha por las autonomías y las democracias, para contribuir con fidelidad en la

materialización de la dignidad y la justicia, para asumir con honestidad la defensa incondicional de los derechos humanos. Pedagogía crítica que nos pone en situación de compromiso y de implicación afectiva para activar proyectos formativos, organizativos y de movilización social. Porque, en estos tiempos, se requiere de un movimiento de rebeldía social y popular que pueda trabajar desde un “presente potencial” (Zemelman, 1987), atendiendo la articulación de procesos heterogéneos, con base en tres supuestos: a) el supuesto del movimiento; b) el supuesto de la articulación procesual; y c) el supuesto de la direccionalidad; ello significa abogar por una educación en contexto, recreando a Orlando Fals Borda (1959), que nos permita reconocernos mejor, saber dónde estamos, en qué lugares nos territorializamos, hacia donde se orientan nuestros horizontes, y quienes nos habitan en comunidad.

Necesitamos trabajar en torno a la producción de múltiples rutas de la resistencia que nos permita nutrir nuestras vitalidades en torno a la edificación de proyectos educativos comunes que nos permita: i) afirmar nexos con las tramas de la cultura popular y la praxis política; ii) movilizar un repertorio de articulaciones orgánicas con procesos organizativos, plataformas, redes, movimientos sociales y educativos; iii) atender reivindicaciones por una vida justa, digna y democrática en el plano de materialización de derechos sociales, educativos, culturales y políticos; iv) articular los conflictos propios de la época y atender sus dinámicas de transformación; v) enlazar una educación que se organiza, moviliza y hace resistencia a los modelos hegemónicos de dominación y vi) asumir una radical pluralidad de cosmovisiones en la apertura de diversas formas de las militancias, de los activismos y de las construcciones de poder popular. Enraizarse con los territorios que laten desde los legados del socialismo raizal de Orlando Fals Borda.

Algunas especificidades de estas rutas, podrían ser:

Empalabrar el mundo con lo que nos duele, nos incomoda, con nuestras fragilidades, como también empalabrar este mundo desde un horizonte

de recomposiciones en comunidades de referencia y sostén por y desde la dignidad, la responsabilidad y el cuidado.

Afirmar el sentido de una educación emancipatoria. Esta educación atiende al llamado que nos hace Marina Garcés (2020):

Hay muchas maneras de definir la libertad y la emancipación, algunas de ellas antagónicas entre sí. No es lo mismo la libertad entendida como un atributo del individuo, que la libertad entendida como una condición de la dignidad colectiva. Tampoco es lo mismo entender la emancipación como un estado de autosuficiencia del sujeto, que entender la emancipación como un proceso siempre en disputa respecto a las condiciones de dominación de cada tiempo [...] Educación emancipadora es aquella que tiene como condición que cualquier aprendizaje implique aprender a pensar por uno mismo y con otros (p.25).

Deconstruir los gestos del desprecio que se han instalado y siguen instalándose en las prácticas de formación y de socialización política, referidas a la desposesión de derechos, a la exclusión política, vulneración de la dignidad, a la hostilidad e invisibilización social y cultural. A estas formas del desprecio se le antepone las del reconocimiento. Honneth (1992) sugiere lo siguiente en el intento de garantizar este tránsito:

Para llegar a una autorrealización lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones. Si en alguno de los escalones de su desarrollo tal forma de asentimiento social queda excluida, esto abre en su personalidad un hueco psíquico, en el que penetran las reacciones negativas de sentimientos tales como la vergüenza o la cólera. Por ello, la experiencia del desprecio siempre va acompañada de sensaciones afectivas que pueden indicarle al singular que se le priva de ciertas formas de reconocimiento social (p. 220).

Trabajar en torno a una memoria del cuidado, donde lo injustificable (en términos de la producción de situaciones límites), lo inaceptable (en clave de la erosión de principios éticos), lo irreparable (como efectos y afectaciones de la violencia política) y lo imprescriptible (los crímenes

contra la humanidad) no tengan cabida en los procesos formativos, no sin antes ocuparnos del trámite del perdón ante las lesiones a la dignidad de víctimas de la violencia política. Atendemos al llamado que nos hace Ricoeur (2000) con respecto al dilema de asumir un perdón difícil. Al respecto, plantea:

El perdón, si tiene un sentido y si existe, constituye el horizonte común de la memoria, de la historia y del olvido. Siempre en retirada, el horizonte huye de su presa. Hace el perdón difícil: ni fácil ni imposible. Pone el sello de la inconclusión en toda la empresa. Si es difícil darlo y recibirlo, otro tanto es concebirlo. La trayectoria del perdón tiene su origen en la desproporción que existe entre los dos polos de la falta y el perdón (p.585).

Resignificar los sentidos de una formación ética, política y sensible desde el reconocimiento de una alteridad siempre en disputa, que active el vínculo social a partir de la corporeidad, la construcción de horizontes comunes y la potenciación de las capacidades (Ricoeur, 2000) de poder narrar, recordar, intervenir en el curso de las cosas, poder permitir que se me impute una acción como a su verdadero autor y poder prometer y actuar siempre en colectivo desde el deber de la memoria. Reyes Mate (2016) nos convoca a:

Repensar la política, repensar la ética, repensar la estética, teniendo en cuenta esa experiencia (se preguntaba uno de los intelectuales de entonces si era posible hacer poesía después del holocausto). Repensar el derecho, repensar todo. Repensar nuestros esquemas de convivencia, los fundamentales, de una manera nueva, porque hasta ese momento pensábamos que el buen discurrir consistía en hacer abstracción del sufrimiento. Razonábamos que un buen pensamiento era el que se mantenía válido para todo tiempo y lugar y, por tanto, que no tenía que tener en cuenta la experiencia del sufrimiento. Bueno, pues eso es ya lo que no nos es permitido. Ése es el deber de memoria, repensar todo a la luz de la experiencia de barbarie para evitar que se repita y también para, de alguna manera, hacer justicia a las víctimas del pasado (párr. 27).

REFERENCIAS

- De Sousa Santos, Boaventura (2018). *Construyendo las epistemologías del sur. Antología esencial* CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040448/Antologia_Boaventura_Vol2.pdf
- Fals Borda, Orlando ([1957] 1979). *El hombre y la tierra en Boyacá: Bases para una reforma agraria en Colombia*. Editorial Punta de Lanza.
- Garcés, Marina (2020). *Escuela de aprendizajes*. Galaxia Gutenberg.
- Honneth, Axel (1992). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Ed. De Bolsillo.
- Ortega, Piedad (2020). *Pedagogía crítica en tiempos de asepsia*. INIS y Editorial el BUHO.
- Reyes Mates, M. (2016). Memoria histórica y ética de las víctimas. (Página Abierta, 242, enero-febrero de 2016) <http://www.pensamientocritico.org/manrey0316.htm>
- Quintana, Laura (2023). *Espacios afectivos. Instituciones, conflicto emancipación*. Herder.
- Ricoeur, Paul (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Valera, Luca (2019). Ecología humana. Nuevos desafíos para la ecología y la filosofía. *Arbor*, 195(792), a509. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2010>
- Zemelman, Hugo (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México.





Educación popular, acción colectiva e investigación militante

Repensar los saberes y las prácticas en un cambio epocal

Diego Cabezas Bravo*

Introducción

En el tiempo presente, en nuestro continente, estamos atravesando un cambio epocal caracterizado, por un lado, por la irrupción de movimientos sociales fragmentados sectorialmente y, por el otro, un giro a la derecha hacia un discurso extremista haciendo suyos valores *libertarios* o derechamente *fascistas*. Este contexto político y social se ha visto permeado por sucesos globales de alto impacto, tales como la pandemia de COVID-19 o el genocidio perpetrado por el gobierno de Israel. Desde la perspectiva de la educación popular de inspiración freiriana, este momento nos interpela a repensar los sentidos, objetivos y prácticas educativas en favor de una mayor cohesión en las luchas, un combate contra

* Educador Popular. Dr. en Estudios Americanos (USACH), Mg en Lingüística (USACH) y Prof. de Inglés (USACH). Docente e Investigador en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Integrante la Escuela Pública Comunitaria (EPC, Chile). Miembro del GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.

perspectivas antidemocráticas y una revalorización de la vida. Para Freire (1970), sólo a través de la concientización, entendida como el proceso de toma de conciencia crítica y colectiva de la realidad, es posible transitar del conformismo y la inamovilidad hacia la acción transformadora. Así, la educación debe transformarse en un espacio de diálogo horizontal, donde educadores y educandos se reconocen como sujetos activos y capaces de construir respuestas ante las crisis, promoviendo la superación de la opresión y la búsqueda conjunta de la libertad (Freire, 1996; Gadotti, 1998). Eso significa, en nuestro tiempo, que desde quienes ondeamos las banderas de las educaciones populares debemos leer nuestro presente en crisis civilizatoria como una necesidad de revalorización de las luchas de las y los oprimidos unitariamente, luchas que deben poner la vida y la valía del otro como ejes fundamentales.

Particularmente en Chile, la revuelta popular y la pandemia pusieron en evidencia las profundas desigualdades, la exclusión y la mercantilización presentes en las estructuras educativas y sociales. Desde la educación popular, estos sucesos fueron una oportunidad para rescatar y fortalecer los lazos comunitarios, la autogestión y el protagonismo de sectores que hemos estado históricamente marginados (Cabezas y Guerrero, 2022). Sin embargo, el posterior proceso constituyente ha evidenciado una dificultad patente desde los movimientos populares de capitalizar a escala nacional avances concretos y una pérdida ideológica ante la arremetida de sectores de ultraderecha. Si bien la crisis no solo presenta desafíos, sino que abre la posibilidad de reinventar prácticas colectivas y horizontales, dando sentido político y pedagógico a la esperanza y a la transformación social (Freire, 1996), también puede profundizar las problemáticas si no tomamos la ofensiva desde la educación popular, profundizando la formación política en pos de una toma de conciencia sobre las problemáticas del tiempo presente y un horizonte de lucha colectivo común claro.

Resistencia/Insurgencia/Constituyente

Entonces, el horizonte de lucha que debemos volver a construir va de la mano con la resignificación del proyecto histórico popular, no solo en Chile, si no que en toda Latinoamérica. Este camino creemos que es posible construirlo desde una perspectiva dinámica de las luchas sociales y políticas, a la vez que educativas. De alguna forma esto siempre se ha venido desarrollando en el seno de los conflictos sociales que, sin embargo, están siendo fragmentados, alejándose de este proyecto común. En términos de Petruccelli (2019) podríamos plantear que hemos vuelto a estado de resistencias múltiples; estas resistencias se manifiestan cuando los sectores oprimidos enfrentamos situaciones de amenaza o, derechamente, de retroceso en nuestros derechos o conquistas. Es así, como mediante acciones defensivas y, muchas veces, fragmentadas, buscamos proteger, resistir, lo alcanzado o a lo menos evitar retrocesos. Estas prácticas, que pueden manifestarse en formas de acciones directas como huelgas, protestas o tomas de espacios, o formas de construcción local como es el levantar una cooperativa, una escuela popular o un espacio cultural, no necesariamente busca la transformación radical del orden social, sino sobrevivir y contestar de modo territorial frente al poder dominante (Petruccelli, 2019). Pero no deben ser miradas como particulares o meramente territoriales, también se deben leer en vinculación con disputas y construcciones contrahegemónicas, ya que estas resistencias son claves para el surgimiento de nuevas identidades y alternativas concretas al capitalismo (Zárate Vidal, 2015; Mendoza, 2006).

Sabemos que hemos podido superar las resistencias, que hemos podido superar el ámbito defensivo y hemos tenido intentos concretos de tomar la ofensiva. Esta superación se evidencia cuando como sujetos sociales pasamos a la insurgencia, adquiriendo una mayor conciencia colectiva y organización, permitiéndonos elaborar demandas estructuradas y disputar la legitimidad del régimen dominante (Petruccelli, 2019). Hemos presenciado estas insurgencias en las revueltas populares latinoamericanas, que no solo son consigna y protesta, tienen un entramado

subterráneo de construcción de redes y resistencias comunes. En la historia reciente hemos escuchado el “no dormiremos”, ¡*Nou pap dom!* de Haití, el ¡No al paquetazo! de Ecuador, el ¡Todos al paro! de Colombia, el ¡No al golpe! de Bolivia, el que ¡Que se vayan todos! desde Argentina y el ¡Chile despertó! desde nuestro país. Estas consignas vienen con rebeliones, paros masivos y ocupaciones, visibilizando las contradicciones profundas del sistema. Así, la insurgencia se ha vuelto central en nuestras luchas emancipatorias y acciones de cambio radical, como una forma de devolverle el sentido de lucha colectiva a las construcciones populares. Aun valorando profundamente tanto las resistencias como las insurgencias, como pueblos hemos superado esos momentos destituyentes y avanzado hacia una acción constituyente. Ese momento constituyente representa la apertura de la posibilidad de construir un nuevo orden colectivo. Es aquí donde la lucha social se orienta a la creación de nuevas instituciones, reglas y sentidos comunes (Petruccelli, 2019). Este proceso implica la elaboración de pactos sociales y la reinención del marco normativo, tal como se observa en experiencias históricas recientes en Latinoamérica, incluidas las asambleas constituyentes y la redacción de nuevas constituciones en países como Bolivia o procesos fallidos como en Chile (Salazar, 2020). La dimensión constituyente es una voluntad colectiva para refundar el acuerdo democrático y los valores compartidos.

Por esto es que la crisis de sentido que atraviesa la humanidad debe ser contrarrestada, desde la educación popular, con una visión que reconstruya y lea la realidad en base a las luchas populares. Las y los educadores populares enfrentamos el desafío de interpretar el contexto de crisis civilizatoria como un llamado urgente a recuperar y fortalecer la relevancia de las luchas colectivas de los sectores oprimidos. Esta tarea implica comprender que solo a través de la unidad y la articulación de esas luchas, centrando nuestras acciones en la protección de la vida y el reconocimiento del valor de los otros y otras, podremos construir respuestas transformadoras y éticamente fundamentadas para los retos sociales y educativos de nuestro tiempo. Así, revalorizar las resistencias, insurgencias y momentos constituyentes como distintos momentos de las luchas

de quienes sufrimos la opresión se transforma en una necesidad ética y política central sobre la que debe girar el trabajo de las educaciones populares.

Investigación Militante

Por lo anterior es que tenemos que relevar que los campos de lucha son múltiples, y que los y las educadoras populares no solo estamos en espacios educativos de base, también podemos disputar esa resignificación y luchas desde la academia. En América Latina, una de las formas y banderas que hemos tomado los sujetos populares en esta área es la Investigación Militante, la que entendemos como una práctica epistémico-política para subvertir la lógica positivista, re-colocando el conocimiento en manos de quienes luchan por dignidad y justicia. Desde la investigación militante, como educadores populares, nuestro principal rasgo distintivo es el tránsito del vínculo *para* los movimientos, característico de muchas experiencias de investigación y extensión universitaria de posiciones externas a esas mismas luchas, hacia una relación *con* y *desde* las organizaciones sociales y populares, lo que implica compartir riesgos, objetivos y responsabilidades (Ortega, 2020); por tanto, ser parte de esas luchas. Este desplazamiento no solo ha democratizado la producción de saberes, sino que también ha desestabilizado las jerarquías académicas, al validar metodologías como la cartografía social, la sistematización de experiencias y el extrañamiento pedagógico (Cano y Tommasino, 2016). Por otra parte, la multiplicidad de sujetos que confluimos en estas prácticas potenciamos una construcción interseccional que desborda las fronteras de lo que se entiende comúnmente como academia. Tal heterogeneidad exige una ética dialógica, cimentada en principios de horizontalidad, autoría colectiva y devolución sistemática de resultados (Fals Borda y Rahman, 1991).

Como educadores populares debemos comprender la lógica meritocrática universitaria y acomodarlas a los tiempos prolongados de la

investigación militante, los que van más de la mano con los tiempos de las resistencias e insurgencias populares que con la lógica académica tradicional. La presión por publicar en revistas indexadas, requisito para financiamiento y carrera académica, choca con los ritmos organizativos de los movimientos, que priorizan la investigación-acción orientada a resultados colectivos antes que la métrica de las publicaciones. Esta disparidad genera muchas veces una fatiga militante o potencia los riesgos de cooptación y acomodo individual. También, en el seno de la investigación militante enfrentamos dilemas éticos sobre la autoría colectiva y la confidencialidad, especialmente en contextos de criminalización de movimientos populares. Mientras la co-firma con movimientos fortalece la visibilidad política, también expone a las organizaciones a represalias estatales y corporativas; entonces la generación de confianza previa y la negociación del anonimato colectivo resultan imprescindibles. A lo anterior se le suma que persiste la tensión entre la necesidad de reflexividad crítica y el peligro de instrumentalización ideológica. Desde la investigación militante debemos evitar convertirnos en un aparato de propaganda, manteniendo un rigor analítico que permita interpelar autocríticamente prácticas hegemónicas dentro de los propios movimientos, como prácticas patriarcales o capacitistas.

En el centenario de Fals Borda, planteamos que no podemos perder la investigación militante como una de las formas que tenemos los y las educadoras populares de construir parte de las resistencias e insurgencias populares. Esta forma de lucha académica debe fortalecerse con la descolonización de los saberes como horizonte estratégico, para poder superar la crisis de sentido en los albores del cambio epocal. Ello implica articular la investigación militante con epistemologías afro-indígenas y ecologías de conocimiento digital que utilicen perspectivas de soberanía tecnológica, tal como los planteamientos de la Educación Popular Transmedia (Grupo Cultural D11, 2020). Asimismo, la crisis climática y las luchas por justicia ambiental demandan integrar metodologías de investigación-acción con autogestión comunitaria de impactos de los extractivismos, y, por sobre todo, fortalecer alianzas transfronterizas de

movimientos populares. Otra línea por la que podemos luchar es la institucionalización crítica de la investigación militante en programas de posgrado; muestra de aquello es lo realizado en Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, que ejemplifica un currículo que reconoce al movimiento social como productor de conocimiento y habilita tesis basadas en sistematización de experiencias. Este modelo desafía las matrices disciplinares tradicionales y abre la puerta a investigaciones co-gestionadas entre academia y movimientos. Así también se puede ser parte de las luchas como han sido compañeros y compañeras en la expansión de redes como la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, camino que nos ha mostrado el potencial de la investigación militante para re-imaginar sistemas educativos inclusivos, construyendo territorios insurgentes donde el derecho a la educación se concreta en prácticas autogestionadas de aprendizaje-acción (Wahren, 2012). En definitiva, fortalecer la investigación militante desde horizontes descolonizadores y su articulación con movimientos sociales y redes territoriales constituye un eje fundamental para sostener las resistencias y transformar la educación en clave emancipadora. Así, celebrando el legado de Fals Borda, reafirmamos la necesidad de que la producción de conocimiento permanezca anclada en la acción colectiva y en el compromiso ético-político con los pueblos en lucha.

La investigación militante constituye una apuesta por indisciplinar la ciencia social latinoamericana, enlazando producción de conocimiento y acción emancipadora. Los logros que, como movimientos populares, hemos conseguido, como el empoderamiento de sujetos populares, resignificación de la universidad, innovación metodológica, conviven con tensiones derivadas de la mercantilización académica, la criminalización y los dilemas éticos de la co-autoría. Retomar el legado de Fals Borda y Freire exige profundizar la reflexividad crítica, fortalecer redes inter-movimientales e imaginar nuevas ecologías epistémicas que sostengan la praxis sentipensante en el siglo XXI (Fals Borda, 1987). Sólo así la investigación militante podrá seguir construyendo, junto a los pueblos, caminos de liberación cognitiva y justicia social.

Para seguir pensando

En síntesis, el desafío contemporáneo para las educaciones populares va más allá de resistir o denunciar las crisis y retrocesos: exige proponer y sostener alternativas sólidas que articulen la acción política con la producción colectiva de saberes en directa vinculación con las luchas populares. La investigación militante, nutrida por un horizonte descolonizador y una ética de coproducción junto a los movimientos, se convierte en un puente imprescindible para resignificar el sentido de la educación y la ciencia social latinoamericana. Sólo desde esta praxis comprometida es posible abrir espacios para la imaginación de otros futuros, donde el derecho a la educación y la justicia epistémica de los pueblos sean realidades vividas y no solo discursos.

Consolidar este camino requiere mantener la reflexividad crítica y la autonomía frente a tentativas de cooptación institucional, al mismo tiempo que se expanden las alianzas y redes de colaboración entre movimientos, territorios y la academia que arriesga su confort. Así, reivindicando los legados de Paulo Freire, Orlando Fals Borda y las luchas insurgentes de nuestra América, apostamos por una praxis transformadora que reubique en el centro la vida, la dignidad y la democracia radical. El desafío es sostener la llama de la investigación militante como herramienta vital para la creación de horizontes emancipadores en tiempos de profundas crisis y cambios civilizatorios.

REFERENCIAS

- Cabezas, Diego y Guerrero, Sebastián (2022). La formación política en las asambleas territoriales en Chile y la construcción de caminos emancipatorios. En Palumbo, María Mercedes; Cabaluz, Fabián; Salazar Castilla, Mónica y Guelman, Anahí (Comps) *Formación política en América latina reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas*. CLACSO.

- Cano, Agustín y Tommasino, Humberto (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- Fals Borda, Orlando (1987). *La ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción participativa*. Siglo XXI.
- Fals Borda, Orlando y Rahman, Mohammad (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research*. Apex Press.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir (1998). *Paulo Freire: Una biobibliografía*. Siglo XXI.
- Grupo Cultural D11 (2020). *Educación Popular Transmedia*. Escuela Virtual de Contenidos Culturales
- Mendoza, Jorge (2006). Movimientos sociales: entre la resistencia y la confrontación. *Polis*, 2(1), 179-215.
- Ortega, Jorge (2020). Revisión y limitaciones de la Investigación Militante en el estudio de los movimientos sociales. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, (6) 133-158.
- Petrucelli, Ariel (2019). *Ciencia y utopía. En Marx y en la tradición marxista*. El Colectivo.
- Salazar, G. (2020). *Acción Constituyente: un texto ciudadano y dos ensayos históricos*. Tajamar Ediciones.
- Wahren, Juan (2012). Bachilleratos populares en Argentina: educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 89-109.
- Zárate Vidal, Margarita (2015). Resistencias y movimientos sociales transnacionales. *Alteridades*, 25(50), 65-77.





Educaciones populares, en esta noche, en este mundo

Fernando Santana*

“Nada está perdido si tenemos el valor de proclamar que todo está perdido y que hay que empezar de nuevo”
(Cortázar, 2001:484)

¿Por qué seguir hablando de educaciones populares en los tiempos que corren? ¿Cuál es la potencia que entrañan y cuáles las posibilidades de hacer mundos en momentos como los que tocan, de apelación a la construcción de relatos por encima de cualquier verdad, porque en última instancia lo que importa es lo que se dice y ya no lo que es? ¿Cómo seguir configurando sueños posibles en tiempos de la inmediatez, de lo descartable, de lo efímero? ¿Cómo pronunciar futuros cuando la cultura de lo individual y los egoísmos aparecen exacerbados en yos que no se detienen a contemplar, a mirar a los/as otros/as y mucho menos a colocarlos/as en el centro, en hacerlos/as sinónimos de una urgencia que requiere ser tomada?

¿Qué educaciones populares se necesitan entonces en estas coordenadas? Creo que incluso, hacernos la pregunta acerca de si necesitamos de ellas o no es parte de la tarea que nos demanda el hoy. La época de las grandes revoluciones de mitad del siglo XX encontró en esta pedagogía

* 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. Coordinador del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas en el período 2023-2025.

un marco de referencia y de acción que le permitió alimentar las utopías y, con ello, prefigurar caminos. Ahora, en cambio, la posibilidad misma de trastocar el orden vigente parece lejana, y parecemos subsumirnos en una especie de quietismo y de letargo de aceptación de lo que es, expresando la queja cuando se vive como acuciante, pero inmovilizados/as de actuar, poniendo en disputa el sentido mismo del para qué y del porqué hacerlo, si nada podrá cambiar, si nada podrá ser diferente a lo que es. La posibilidad de hacernos preguntas es también una manera de intentar romper las certezas que muchas veces se nos quieren imponer como muros que clausuran la posibilidad de la discusión, de la divergencia. Y también un llamado a pensarnos a nosotros/as mismos/as a transitar la duda, el desconocimiento, al sentir que lo conocido ya no alcanza como marco explicativo, porque aparecen otras variables, que no necesariamente son novedosas, pero que adquieren en sus reconfiguraciones algo del orden de lo inaudito, de necesitar otras comprensiones y otras explicaciones.

Creo que las educaciones populares están en crisis. Y creo también, gramscianamente, que la crisis no es más que un interregno entre formas viejas que no terminan de morir y formas nuevas que no terminan de nacer. Y que por eso mismo es una posibilidad y no una derrota. Creo en las exigencias que nos deparan las crisis y en la responsabilidad que supone afrontarlas. Jugando con la frase de Gramsci, entonces, me permito la traslación. ¿Qué educaciones populares viejas tienen que morir para permitir el nacimiento de otras nuevas?

Creo que hay algo del orden de lo taxonómico, de los grandes discursos que tiene que, sino desaparecer, al menos adquirir una dimensión más pequeña, menos totalizante y con ello, más ínfima, más cotidiana, más del orden de lo subjetivo. Aquí podría objetarse que no hay transformación posible sin un sujeto colectivo. Del mismo modo que podría decirse que no hay ninguna colectividad posible sin un reconocimiento de la propia singularidad, sin individuación, sin acercarnos a los modos en que nos hemos conformado en lo que somos, con nuestras propias fracturas

y puntos de quiebre, con nuestras propias catarsis, nuestros más profundos sentidos de injusticia que nos conminaron a la acción.

Pienso que, desde los movimientos sociales, muchas veces formulamos apuestas que, por su misma generalidad, pueden terminar en consignas o fórmulas más del orden de lo aspiracional que realidad concreta. ¿Qué significa luchar hoy por la emancipación o el cambio social? Y, por otro lado, qué es lo que queremos cambiar si lo que falta es, justamente, un proyecto histórico que convoque, que anuncie, que permita generar lazos de unión. ¿Cómo seguir hablando de revoluciones, de subversiones, cuando lo que aparece puesto en cuestionamiento es la misma idea de que otras formas de existencia son posibles y no hay aspiraciones epocales que permitan confluir en un imaginario de lo que podría ser? ¿Cómo construir ese proyecto histórico? ¿Cómo hacer que permita superar la fragmentación? ¿Cómo lograr la articulación de los comunes para la emergencia de lo nuevo, de lo superador, de lo que nos coloque en y ante nuestra propia humanidad?

Si bien desde las educaciones populares parece haber plena conciencia de que la educación no cambia al mundo sino a las personas que efectivamente van a cambiarlo, ¿de qué manera fomentar, propiciar, crear condiciones que posibiliten la construcción de la esperanza? ¿Cómo no caer en la desesperanza por otro lado, desde nuestras propias búsquedas, cuando nos encontramos con escenarios en donde los mismos sectores subalternizados, con los que se participa en procesos educativos, terminan muchas veces apoyando a propuestas políticas que van explícitamente en contra de sus intereses más vitales? ¿Cómo seguir alimentando el sueño militante, la prepotencia del deseo y del convencimiento de nuestro propio hacer cuando también nosotros/as nos sentimos rotos/as? En una realidad que nos golpea tanto, ¿cómo lograr trascender la denuncia para dar lugar a los anuncios? ¿Qué es, finalmente, lo que queremos anunciar?

Pese a todo lo anterior, sí creo que las educaciones populares siguen siendo necesarias, en la multiplicidad de sus prácticas y en aquello que desborda de ellas. Creo en su potencialidad y en una necesaria revitalización. Siguen siendo una opción frente a la disconformidad, frente al malestar, lo que no llega a ser palabra y se traduce en sentimientos, en emociones, en dignas rabias.

Lo que sigue a continuación es el rescate de algunos núcleos neurálgicos por los que creo que pasa hoy su radicalidad; y en ese sentido, se vuelven una apuesta que nos permite apuntalar un rumbo, por más difícil que parezca. Las educaciones populares, hoy más que nunca y más que nunca por el hoy, tienen que permitir:

- a) el reencuentro con nuestras propias existencias, para a partir de ellas, propiciar el encuentro con los/as otros/as, para recuperar la potencia de las resistencias, corriéndonos de los vanguardismos, apelando a las rebeldías y a las insurgencias. Es decir, la recuperación del propio ser (educador/a, educando/a) y de las sinuosidades que han llevado a ser lo que somos, para entendernos en un entramado que nos trasciende y a partir del cual podemos encontrar sentidos a la propia existencia y a la de los/as otros/as. Esa dimensión subjetiva y subjetivizante cobra en nuestro hoy una preponderancia cada vez mayor y más apremiante. Y es que la revolución, la emancipación, tiene que pasar por esa dimensión micro, que aparece como punto de partida para pensar cualquier proceso posterior;
- b) profundizar la lectura del contexto, proporcionando las herramientas que permitan el pensamiento crítico, rompiendo con la lógica del pensamiento único. Si desde la educación popular se habla de la lectura de mundo como uno de los momentos privilegiados en el proceso de concientización de los sujetos, hay que aprender a leer los rasgos que definen esta etapa, para romper el cerco de las naturalizaciones y, desentrañando su lógica, tener capacidad de incidencia y de transformación. El presente aparece

como *novedoso* en muchos de sus rasgos, e incluso, deja sin posibilidades de respuestas frente a lo que emerge como visible; por eso mismo, se trata de propiciar el análisis de lo que acontece, para tener marcos de acción a partir de los cuales actuar;

- c) tienen que permitir la reafirmación y la defensa de los derechos conseguidos, recuperando la historia, rompiendo la pasividad y apostando a la conformación de lo colectivo. Se trata de recuperar la dimensión de la historicidad al momento de analizar los procesos sociales. Esto permite la colocación de la acción humana como hacedora de realidades a partir de la cual se pueden mejorar las condiciones de vida, romper la pasividad y recuperar el sentido político del ser/estar en el mundo, lo que posibilita que cobre fuerza la dimensión colectiva;
- d) la valoración y recuperación de las historias de lucha de los movimientos y de la gente en los movimientos, corriéndose y superando la visión anecdótica para pensar en sus implicancias en el presente. Pedagogizar esas historias de los movimientos para construir identidad. Las educaciones populares pueden generar procesos de recuperación de las propias historias de los movimientos, a través de la sistematización de experiencias, o las historias de la gente común que con sus acciones cotidianas ha logrado tener incidencia sobre su realidad y la de otras personas. Pero deben poder trascender el relato anecdótico para pensar en sus implicancias en el presente, desde las voces de los propios protagonistas y desde la voz construida por el movimiento popular. La dificultad de asumir e internalizar una historia no vivida en muchos de los casos por los sujetos actuales de ese movimiento habla de la necesidad de pedagogizar la historia, para afianzar los propios lazos identitarios y las propias narrativas. A través de la objetivación del mundo es que será posible no sólo la valoración de lo ya conseguido, como resultado de la acción de hombres y mujeres a lo largo de la historia, sino también comprender qué otros derechos están resultando

vulnerados y qué posibilidades de accionar hay para la obtención de los mismos;

- e) Favorecer a generar otros horizontes de esperanza. Recuperar la esperanza como categoría política y como proyecto colectivo. La categoría esperanza ha sido incorporada al discurso neoliberal, a partir de una idea desprovista de sujetos que la encarnen, en donde la perspectiva de otro mundo aparece como fatalidad, como algo que tiene que ser así, frente a lo cual no hay más que detenerse y esperar. En este entramado lo que viene a aparecer en cuestión es la propia idea de proyecto colectivo, o de proyecto más en general, así como hay un licuamiento de las formas de imaginar el futuro. La exacerbación de lo individual propia de los tiempos que corren, exacerbada por la pandemia/sindemia del Covid 19 ha puesto en crisis la propia idea de lo colectivo, de las formas de agrupamiento y ha llevado a la problematización de la categoría de la militancia e incluso, de la función intelectual. Este discurso individualiza y es individualizante, porque resalta la pasividad de las personas, promoviendo una cuestión de enfrentamiento de intereses, frente al cual parece regir la lógica del sálvese quien pueda, y lo que resulta esperable es la acción con un fin netamente pragmático de auto-satisfacción (lo más inmediata posible). La necropolítica propia de estos tiempos no sólo coloca al servicio de la muerte toda una serie de dispositivos sino que lleva también al exterminio no ya solo de las otredades y de uno/a mismo/a, sino también a la propia idea de resistencia, que de esa manera, vuelve a inclinar la balanza a favor de lo individual, llevando, por ejemplo, a pensar acciones particulares que colocan al sujeto en un lugar de sumisión ante el futuro, generando escapes al presente, incluso atentando contra el propio principio de la vida. La desesperanza juega un papel central en esta idea de muerte.

Por eso, desde las educaciones populares entendemos que no hay esperanza sin liberación ni organización colectiva. Y por eso también se convierte en verbo, en esperanzar. La pedagogía de la

esperanza (Freire, 2005) tiene que permitir romper las barreras de lo individual para anudar, engendrar, sueños que sean colectivos y permitan imaginar otros mundos diferentes al actual. Se trata de pedagogizar la esperanza, para hacerla constructora de mundos posibles;

- f) contribuir a la construcción de otro sentido común, recuperando los núcleos de buen sentido, que coloque a la vida como centro y permita dar la batalla cultural. El sentido común (Gramsci, 1999), aunque impuesto por las formaciones hegemónicas, supone una acción consciente y activa de los sectores subalternos, que no solo lo aceptan, sino que lo asimilan como propio, inclusive cuando éste pueda atentar contra los propios intereses de clase. Los mecanismos de construcción del consenso hegemónico suponen variaciones, concesiones e incluso resignificaciones siempre y cuando no se altere la matriz fundante de esa visión del mundo. Por eso no se trata de la sustitución, del reemplazo mecánico de una forma por otra, sino de su estudio, de su comprensión, del conocimiento de sus lógicas y de sus metáforas, para descubrir cómo se produce la asociación con la emocionalidad, que es, en última instancia, lo que posibilita su pervivencia. Y ver cuáles son los elementos que pueden ser rescatados, las contradicciones que pueden ser resaladas, para ir generando la fisura, que implique una nueva reorganización, un nuevo ordenamiento de sentidos. Uno de los triunfos del neoliberalismo y de la necropolítica es el haber cercenado los proyectos colectivos de una idea de futuro. Las poblaciones subalternizadas encuentran en los discursos de la derecha la gestación de un proyecto, que irrumpe desde lo novedoso y muchas veces desde lo performático, y que, por eso mismo, no ha sido sometido aún al ensayo de la historia como para probar si funciona o no funciona. Y ese es, en el mejor de los casos, el futuro al que se aspira. Allí hay una visión utilitarista y pragmática de futuro. Las educaciones populares pueden favorecer los procesos de recuperación de los núcleos de buen sentido para a partir de ellos expresar una

nueva visión de mundo que exprese los intereses genuinos de las clases subalternas.

- g) pasar de las resistencias a la pluralidad de las reexistencias que se afirmen y se encuentren en lo colectivo. La resistencia supone una actitud defensiva u ofensiva, según su intensidad, respecto a un orden que se presenta como hegemónico y sobre el cual se está en desacuerdo en alguno de sus puntos esenciales. En ese sentido, resistir va de la mano de la oposición, en tanto diferencia con aquellas visiones extendidas, frente a las cuales se constituye la acción contestataria, se traman acciones y estrategias para dar respuesta a las opresiones políticas, culturales y económicas que generan desigualdad y exclusión. Ahora bien, esto no necesariamente conlleva la capacidad de mostrar alternativas diferentes frente a lo que se impone desde el poder. Hablar de reexistencias, en cambio, va más allá de la oposición. En cambio, pone el acento en las posibilidades de generar nuevas formas de vida, de transformar y renovar lo existente, y por eso mismo, construyen nuevas formas de organización social y alternativas a los modelos hegemónicos. Su grado de disrupción, entonces, es mayor, así como también su potencial contrahegemónico. Pasar de las resistencias a las reexistencias significa recuperar la capacidad de creación de nuestros pueblos, así como también la apropiación de las formas de luchas que históricamente han atravesado nuestro territorio. Significa tomar un carácter más activo frente a aquello que se quiere, a la vez que la construcción de eso que se aspira conseguir. Reexistir es poner el foco en lo plural, y en la recuperación de los comunes, para la construcción colectiva en aras de la transformación de lo existente.
- h) permitir la recuperación de la política como categoría también ontológica del ser humano, para motivar la acción transformadora sobre la realidad. Construcciones de sentido de las últimas décadas han llevado a un descrédito de la potencialidad de la política para alterar el orden vigente. Sin embargo, se trata de recuperar la idea de que, así como la educación es política, la política tiene

una educabilidad. Y las educaciones populares deben contribuir en esta tarea, porque solo de ese modo es que será posible la construcción del sueño colectivo que permita la prefiguración de otros modos de relación con la naturaleza y con el mundo.

En la enumeración precedente se sientan algunos puntos sobre los cuales podrían actuar las educaciones populares en el presente. Si la crisis, como ya fuera dicho, entraña una posibilidad de cambiar aquello que resulta insuficiente como marco comprensivo, el trabajo desde estas pedagogías latinoamericanas tiene que contribuir a la gestación de alternativas para la construcción de un proyecto histórico para este tiempo. Por eso las educaciones populares, en su radicalidad y en sus elementos más disruptivos, pueden favorecer la concreción de esa realidad otra que coloque a la vida, a la humanidad y nuestro ser humanos/as como centro de las acciones. Porque frente a la muerte y el odio, la apuesta por la amorosidad y la vida tiene que abrir caminos que nos encuentren, en un hacer colectivo, gestando alternativas y sueños para remover los discursos de la fatalidad y del quietismo, realizando preguntas para las que no tenemos respuestas aún, pero que resultan una invitación a pensarlas, en un movimiento de reflexión y acción sobre lo que está siendo, pero que puede ser de otras maneras. Las educaciones populares más que nunca tienen que ser hacedoras de mundos y de recuperación de sentidos, porque, parafraseando el epígrafe con el que se abre este texto, no todo está perdido, si tenemos la valentía, el coraje y la irreverencia de permitirnos proyectar imposibles, para hacerlos acción concreta, y con ello, práctica de transformación cotidiana y en todas las esferas en las que tengamos algún tipo de incidencia. Para empezar de nuevo, si hiciera falta, pero sobre la base del reconocimiento de lo ya hecho y sus limitaciones. Lo que no podría pasar de ninguna manera es el no hacer, es la aceptación pasiva. Que estas palabras sean, finalmente, una invitación a crear, a imaginar y a volver acción todas nuestras proyecciones y anhelos.

REFERENCIAS

Cortázar, Julio (2001). *Rayuela*. Suma de Letras, S.L.

Freire, Paulo (2005). Pedagogía de la esperanza. *Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, Siglo Veintiuno Editores.

Gramsci, Antonio (1999). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana. Tomo 1*. Ediciones Era.





Lo colectivo como construcción formativa

Fernando Lázaro*

En la realidad latinoamericana, surge la ineludible necesidad de una educación pública capaz de generar una transformación cultural, desafiando el *statu quo* del capitalismo predominante, de plantear un debate ético en defensa de los avances de la justicia social y, por ende, de la justicia educativa y de los derechos conquistados y por conquistar, en un avance sincrético que busque modificar la manera en la que interpretamos el mundo, introduciendo perspectivas críticas y proponiendo alternativas que cuestionen el sistema establecido. Es preciso pensar, generar, construir una *verdadera* educación emancipadora comprometida con la transformación social, que promueva procesos de concientización que permitan a los sujetos reconocer las opresiones en sus vidas y emprender acciones, militancias de resistencia.

Esta revolución cultural, social y política se fundamenta en diversos postulados:

1. La ruptura epistemológica de perspectivas tradicionales como dadas y únicas

* Educador Popular argentino. Doctor Honoris Causa (Red doctoral de México). Magíster en Investigación Social (CLACSO - UTE). Cofundador de la CEIP Histórica (Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica). Cofundador de los Bachilleratos Populares de Argentina. Profesor e Investigador de la Universidad Nacional de Luján. Miembro del GT CLACSO “Educación Popular y Pedagogías Críticas”. Fundador del Círculo de Pensamiento Crítico de América Latina. Autor de varios libros y artículos sobre Educación Popular y Pedagogías Críticas.

2. La descolonización de nuestro pensamiento, abriendo paso a formas de conocimiento liberadas de modelos eurocéntricos, heteronormativos, hegemónicos y patriarcales.
3. La incorporación de los feminismos y la cuestión de género como proyecto político.
4. La inclusión de la perspectiva afrodescendiente y de los pueblos originarios, desde perspectivas interculturalidades críticas.
5. En cuanto a las pedagogías alternativas, se aboga por la pluralidad, reconociendo los diferentes tipos de enfoques y prácticas válidos. En lugar de adherirse a una única metodología preestablecida, nos sustentamos desde una perspectiva política definida.

Es crucial comprender qué entendemos por *alternativo*. No se trata simplemente de innovar, sino de transformar rabiosamente nuestras relaciones sociales y nuestras condiciones materiales de existencia. La innovación, que para muchos representa la ecuación “nuevo = bueno”, es un producto del capitalismo cognitivo, que produce obsolescencias inducidas y nos seduce con tecnologías que, en lugar de liberarnos, refuerzan el control, la vigilancia y la mercantilización de nuestras vidas. En esta lógica, lo nuevo no interrumpe la dominación, sino que la camufla, vaciando las disputas entre opresores y oprimidos de su contenido político. Frente a esto, la verdadera transformación ocurre al repensar la educación en todos los ámbitos de la vida, desbordando la escuela como institución para hacer de cada rincón del mundo un espacio de politicidad radical. Las pedagogías críticas, insurgentes, populares, comunitarias, deben irrumpir con potencia militante para desarmar las lógicas del capital en nuestras prácticas cotidianas.

Hablamos de educación y entendemos que está entramada en un campo de disputa, donde los vínculos son también espacios de conflicto. El individualismo, el mérito, la competencia, son ficciones que han sido instaladas por los dispositivos culturales del neoliberalismo. En contraposición, necesitamos construir lo colectivo como forma de existencia.

Las comunidades educativas no pueden ser entendidas sólo desde lo escolar: deben constituirse en redes de lucha, en tramas de resistencia y solidaridad que interpelen los discursos dominantes y que tensionen la reproducción del orden vigente.

La formación docente no puede seguir atrapada en las lógicas reproductivas del Estado burgués. Necesitamos maestras y maestros que sean insurgentes del sentido común, organizadores/as comunitarios/as, educadores/as militantes. La práctica educativa debe orientarse a construir autonomía, diálogo, organización popular. Esto exige, desde abajo, romper con la despolitización impuesta desde los gobiernos de ultraderecha que hoy proliferan en nuestra América y que buscan aniquilar todo atisbo de pensamiento crítico.

Repensar la educación pública hoy no puede hacerse sin reconocer que el Estado —en sus formas actuales— está profundamente capturado por los intereses del capital. No se trata, entonces, de depositar esperanzas ingenuas en las instituciones, sino de disputar desde adentro sin perder nunca la perspectiva de que el verdadero poder está en los pueblos organizados. La escuela debe convertirse en territorio de confrontación política, en caja de resonancia de las luchas populares, en plataforma para organizar la resistencia y disputar sentido contra las fuerzas del ajuste, del odio, del racismo, de la explotación.

En tiempos de verdaderos genocidios pedagógicos, urge reconfigurar las interseccionalidades como herramientas para denunciar y visibilizar las múltiples opresiones sistémicas. Las pedagogías populares deben servir para agrietar los discursos homogéneos y desatar otras relaciones pedagógicas que incomoden, interrumpen, desmonten los sentidos instalados por las élites económicas, políticas y mediáticas.

Desde esos quiebres, desde los intersticios del sistema, debe surgir una pedagogía de la insubordinación. Enseñar es intervenir en la lucha de clases. El conocimiento es una construcción social y simbólica, sí, pero

también es un campo de batalla. No se trata sólo de decidir qué enseñar, sino de para qué enseñar. Los contenidos que circulan en la escuela deben ser herramientas para desarmar la hegemonía capitalista, para interpelar los privilegios, para hacer visibles las violencias estructurales que se esconden tras las promesas vacías y mentirosas de igualdad de oportunidades.

Los conocimientos que valen son aquellos que permiten leer la realidad para transformarla. La escuela no puede continuar siendo un espacio de repetición de saberes estancados ni de imposiciones curriculares estandarizadas diseñadas desde escritorios estatales al servicio de intereses empresariales. Necesitamos construir una pedagogía contra el cinismo liberal, una pedagogía que parta de las vidas reales, de los territorios concretos, que rompa con la lógica meritocrática y ponga en el centro la construcción de poder popular.

Frente al avance de las derechas y la ultraderecha en Nuestra América, frente a gobiernos que, como el de Milei en Argentina, buscan arrasar con todo derecho conquistado, urge pensar las educaciones populares no como una metodología ni como una estética pedagógica, sino como una trinchera política. No se trata de *integrar* a la educación popular al Estado, sino de organizar la lucha popular también dentro de las escuelas estatales, tensionando desde adentro, resistiendo las políticas de saqueo y ajuste, desobedeciendo cuando sea necesario.

El Estado capitalista no es un espacio neutral: está estructurado para garantizar la dominación. Por eso, cualquier intento de transformar desde dentro sólo será válido si se articula con las luchas que se dan por fuera, en las calles, en los territorios, en los sindicatos, en las organizaciones populares. No es suficiente con democratizar el acceso o con promover la participación. Lo que se necesita es organizar el conflicto. Y allí, el rol docente es clave.

La escuela, en este marco, no es ni será automáticamente transformadora. Depende de cómo la habitemos, de con quiénes la construyamos y del

sentido colectivo. La lucha educativa no puede separarse de la lucha política general por la justicia social, por la redistribución de la riqueza, por la soberanía pedagógica y cultural. El mito ilustrado de que la expansión educativa genera automáticamente igualdad ha sido históricamente funcional al liberalismo. Como señala Puiggrós (2011), sin transformaciones estructurales en el orden económico y político, la educación por sí sola no puede cambiar las condiciones de vida de las mayorías populares.

Los discursos que claman “lo que falta es educación” encubren el desmantelamiento sistemático del Estado social y justifican la exclusión bajo una falsa neutralidad. En este contexto, la educación popular no puede ni debe ser domesticada por la lógica estatal; debe ser una apuesta radical de desobediencia, de creación colectiva, de organización popular. Cualquier implementación que se proponga desde los márgenes del Estado sólo será transformadora si está guiada por las luchas desde abajo, si está articulada con movimientos que desbordan y cuestionan la legitimidad misma del orden capitalista.

Es necesario desmontar también los residuos positivistas que estructuran nuestras prácticas: desde los gestos, los cuerpos, los horarios, los uniformes. Cada detalle escolar reproduce una concepción disciplinaria y productivista del sujeto. La escuela está colonizada por un Estado burgués que necesita individualismo, competencia y obediencia. Las educaciones populares deben ser, en cambio, espacios para la creación de sujetos colectivos, críticos, insurrectos.

Hay experiencias históricas que pueden inspirarnos:

- la campaña del CREAM en Argentina: la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción, impulsada en 1973, durante el tercer gobierno peronista, fue una iniciativa masiva de alfabetización de jóvenes y adultos en Argentina. Inspirada en principios de justicia social y en la pedagogía de Paulo Freire, buscaba erradicar el analfabetismo como forma de exclusión política y social.

Se articuló con sindicatos, organizaciones barriales y movimientos populares. Apuntaba no solo a enseñar a leer y escribir, sino a formar sujetos políticos y militantes. Fue una de las experiencias más significativas de educación popular impulsadas desde el Estado;

- la campaña de alfabetización cubana, que en menos de un año, hizo que Cuba se declarara territorio libre de analfabetismo;
- la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez en Bolivia, promulgada en 2010, que establece un modelo educativo descolonizador, intra-cultural, intercultural y plurilingüe. Reconoce los saberes de los pueblos originarios y articula educación con producción y comunidad. Es una de las reformas más profundas del sistema educativo boliviano en clave plurinacional y emancipadora;
- o incluso los debates que abrió la Nueva Escuela Mexicana educativa iniciada en 2019, que promueve una educación inclusiva, intercultural y con sentido comunitario, que busca formar sujetos críticos y comprometidos con su territorio sustituyendo el modelo neoliberal anterior por uno humanista y transformador.

Pero no debemos romantizar ninguna de ellas. Es tiempo de trascender ese histórico debate sobre si la educación popular se construye desde dentro o desde fuera de la escuela, debate que ha separado y tensionado la posibilidad de aunar las luchas colectivas desde diferentes aristas y espacios. Por eso, más que buscar modelos a replicar, debemos generar nuevas experiencias de base que partan de las necesidades reales de nuestros pueblos, con autonomía y con organización desde abajo.

Las derechas autoritarias han aprendido a nombrar a la educación popular y a todo lo que tenga que ver con el pensamiento crítico como adoctrinamiento. Han instalado esa categoría con eficacia mediática para perseguir, silenciar y disciplinar a docentes y proyectos educativos que promuevan pensamiento crítico. Pero lo que molesta no es eso, sino la posibilidad de formar sujetos críticos, conscientes y organizados. La escuela sigue siendo un campo de batalla, y debemos asumirla como tal.

Entre la transmisión autoritaria y la producción colectiva de sentidos, las educaciones populares deben elegir ser campo de disputa.

En esta construcción de nuevos territorios para combatir, las ultraderechas y los neofascismos le están dando una supina importancia a nuestras prácticas de lucha. El miedo los lleva a visualizarnos como enemigos/as, y eso es lo positivo que tiene este hoy, que el/a enemigo/a salió al ruedo, salió a la cancha, y ya no se disfraza entre líneas sino que explicita este combate que, siendo desigual en este acontecer de desigualdades, se torna propicio para poder enlazar desde las juntanzas, todas nuestras historias, todas nuestras alegrías y heridas.

Es deber hoy categorizarnos en la explicitación de los acontecimientos, en las explicitaciones del/a compañero/a y del/a que no lo es y que está en la vereda de enfrente. No estamos en el medio, estamos intentando recrear todo el tiempo educaciones, tras educaciones, tras educaciones y que tal vez ni sean educaciones, ni tengamos que categorizarlas así pero en el mientras tanto urge, se hace urgente entrar a esa cancha a desnudar a los/as neutrales de turno.

La supuesta *neutralidad* que se exige a la escuela es, en realidad, la imposición de un orden simbólico. Aquel que educa en el mérito, en el emprendedurismo, en la obediencia, también está adoctrinando, pero al servicio del capital. Educar en valores sin discutir qué valores, es legitimar el orden vigente. La escuela que calla ante las injusticias no es neutral, es cómplice. Y es tiempo de denunciar esas complicidades con categorías, es tiempo de realizar también una autocrítica sobre la escuela pública hoy, es tiempo de salir a un afuera concreto y a un afuera simbólico y subjetivo para disputar esos otros sentidos comunes que calan hondo en el/a docente, en el/a vecino/a, en los/as estudiantes, para desde esas denuncias anunciar perspectivas y configuraciones nuevas enraizadas en la posibilidad de pensar otra educación, otra escuela, otra formación política para estos tiempos tan políticamente *perfectos* y estructurados

en otras matrices que hacen que nuestros pueblos estén subsumidos a lógicas que vienen desde el norte.

Frente a eso, las educaciones populares deben ser herramienta para denunciar, para interpelar, para agrietar los discursos dominantes. No como un agregado curricular, sino como un proyecto político integral. Una escuela crítica, popular, insurgente, es aquella que habilita otros futuros posibles, que disputa los cuerpos, que nombra las desigualdades y que organiza para revertirlas. Necesitamos educaciones que tensionen los saberes instituidos y abran nuevas invenciones, que empoderen a los sujetos, que los reen cuentren con sus cuerpos como territorios en disputa (Lázaro, 2019).

Desde los errores y los aciertos, desde las calles, desde las comunidades olvidadas, desde esas escuelas perdidas en alguna nada, desde los márgenes donde nace lo nuevo, es desde allí que las educaciones populares resisten y florecen. No están en los decretos ni en los planes oficiales. Se construyen con manos sucias de tierra y con palabras cargadas de historia. Se hacen en el conflicto, en la grieta, en la rebelión. Porque las educaciones populares no son una forma, ni un método. No son... se están haciendo. Y lo seguirán haciendo, mientras haya injusticia que combatir y dignidad que defender.

REFERENCIAS

- Lázaro, Fernando (2019). Desde esas otras Educaciones populares y Pedagogías Críticas por los caminos del Sur". En Lázaro, Fernando; Alfieri, Ezequiel y Santana, Fernando. *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el Sur* (pp. 19-29). El colectivo.
- Puiggrós, Adriana (2011). La hora de la soberanía educativa en América Latina. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 143-151.



Investigación participativa y formación docente

Aportes de la educación popular en la universidad

Sueli de Lima Moreira*

“La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”

(Freire, 1982:57)

Introducción

El trabajo que presento fue desarrollado en el diálogo entre el trabajo que coordiné junto al Colectivo de Investigación Acción Pedagógica de la Facultad de Formación de Profesores en la Universidad de Estado del Rio de Janeiro y el trabajo del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO, que integro. En ambos sostengo a las prácticas como lugar epistemológico para la formación de profesores. El trabajo pretende debatir la relación entre prácticas y políticas de formación docente, a partir de una perspectiva epistemológica *otra*¹ que vincula las luchas

* Faculdade Formação Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO de Educación Popular y Pedagogías Críticas.

¹ La perspectiva decolonial privilegia al otro como distinto, lo que, según Dussel (1989), se caracteriza como lo inusual, lo cotidiano. El “otro” es lo extraordinario, lo que está fuera de la

docentes, el cotidiano escolar, la enseñanza y la investigación, desde las formulaciones de autores latinoamericanos como Freire (1982), Fals Borda (2015), Torres Carrillo (2021) y Walsh (2009). Desde esta perspectiva nos preguntamos qué prácticas pedagógicas son emancipadoras en las luchas y desafíos sociales que nos afectan en la educación, cómo hacer educación popular desde la universidad. Interesada en revisar los lugares de la formación docente, sus modelos y epistemologías, vengo buscando investigar las condiciones que tenemos para incidir en la formación crítica e insurgente, ante contextos laborales cada vez más opresivos.

Este artículo está organizado en tres partes: 1) el contexto de las luchas por la educación en Brasil; 2) los desafíos de la educación popular en la universidad y 3) las contribuciones al debate.

1. Comenzaré entonces con el contexto de los desafíos que han marcado los últimos diez años en la educación pública de Brasil. Muchos lectores deben conocer la sucesión de crisis políticas que hemos vivido en Brasil desde 2014, cuando se intensificaron las condiciones que llevaron al golpe institucional contra la presidenta electa Dilma Rousseff, perpetrado en 2016. Fueron años de persecución política, pérdida de derechos adquiridos y asesinatos de líderes políticos que culminaron con el encarcelamiento injusto de Lula da Silva y el triunfo de Bolsonaro. Actualmente Lula no tiene mayoría en el Congreso y vivimos en medio de grandes disputas, con poca fuerza para la necesaria confrontación con la ultraderecha, que sigue siendo muy fuerte en el país.

Con el golpe de 2016, se implementaron rápidamente varias políticas neoliberales: la Base Curricular Nacional Común (BNCC) para la Educación Básica, la Reforma de la Educación Media y las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial Superior de Profesionales de la Educación Básica, en diferentes versiones, aprobadas en 2015/2019 y 2024, centradas en los programas de grado. Todas éstas tuvieron una

norma. El autor lo asocia con la indeterminación de los procesos culturales e históricos de los diferentes pueblos y sus esencias.

fuerte oposición de asociaciones profesionales, académicas y la sociedad civil, pero se implementaron con autoridad. Desde entonces, la agenda de luchas en el campo democrático de la educación -construida conjuntamente por estudiantes y profesores- se ha vuelto más dramática en Brasil. Hemos perdido muchas luchas: se han implementado políticas de control del currículo de la enseñanza primaria, secundaria y de los cursos de formación de profesores universitarios.

En 2022, Lula da Silva fue elegido para su tercer mandato, lo que contribuyó a restaurar un entorno más democrático en el país. En esta situación, había numerosas expectativas sociales y políticas de estudiantes y docentes por las luchas en el ámbito educativo. En ese momento, nos cuestionamos cómo participar en la política y la educación ante el deterioro sociopolítico que experimentábamos en Brasil. Hoy nos preguntamos qué lecciones podríamos aprender de nuestras prácticas que nos ayudaran a resistir y conquistar otras formas de existir en las sociedades, las escuelas y las universidades.

Comenzamos 2024 con 3.500 representantes docentes, elegidos mediante un amplio proceso democrático a nivel nacional, en la Conferencia Nacional de Educación (CONAE), el mayor foro de lucha educativa. La conferencia fue una feroz batalla política, pero el bando democrático logró importantes victorias, que podrían incorporarse al Plan Nacional de Educación, que se revisará en 2025.

Todavía en 2024, tuvimos la triste entrega, en una difícil negociación en el Congreso Nacional, de la Comisión de Educación a Nikolas Ferreira (diputado por el Partido Liberal de Minas Gerais), un destacado representante de la extrema derecha, cuya única acción en el campo de la educación había sido la persecución de profesores en diferentes episodios en todo el país. También hubo una larga huelga en los institutos y universidades federales, donde profesores y personal recibían salarios muy bajos y trabajaban en condiciones insalubres, debido a la falta de inversión en el mantenimiento de las instalaciones federales.

En la zona este del estado de Río de Janeiro, donde operamos, los municipios de Maricá y São Gonçalo se enfrentaron a diferentes condiciones en cuanto a políticas educativas. En el municipio de São Gonçalo, gobernado por el partido del expresidente Bolsonaro, los docentes se vieron sorprendidos por la aprobación de la Ley N.º 13.004/2021, una maniobra repentina que alteró la trayectoria profesional, generando gran descontento y abandono escolar, agravando la escasez de docentes en las escuelas municipales. Por otro lado, en Maricá, gobernado por el partido de Lula, ese mismo año se realizó un concurso público de selección basado en la trayectoria profesional que atrajo a docentes de diferentes municipios, ya que las condiciones laborales les resultaban atractivas.

En ese mismo período, en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), la comunidad fue sorprendida por el recién nombrado rector, quien, a pesar de haber estado bajo fuerte presión de las políticas neoliberales para la ciencia y la educación y haber sido elegido democráticamente por la comunidad, implementó, también sin diálogo con los estudiantes, el desmontaje de la política de becas, generando numerosas revueltas, que interrumpieron, durante meses, el trabajo académico de la universidad.

A lo largo del período, trabajamos para identificar caminos y acciones que podríamos emprender en la universidad, con el objetivo de desarrollar vínculos y un trabajo continuo con los territorios donde operamos. ¿Está la universidad preparada para formar docentes junto con las escuelas? ¿Cuál es la calidad de los vínculos que desarrollamos? ¿Desde qué perspectivas políticas desarrollamos nuestros programas universitarios? ¿Cómo podemos emprender la formación docente sin repensar colectivamente la carrera docente en el contexto de las luchas estudiantiles y docentes? Estas son preguntas que nos movilizan y buscamos contribuir a ellas a través de nuestra investigación y acciones políticas.

2. Los retos de la educación popular en la universidad: Comprometidos con la formación docente ubicada en nuestros territorios, en nuestros

cuerpos y en las relaciones, tomamos como punto de partida la *posicionamiento* (Walsh, 2009), desde nuestra vida cotidiana: el lugar donde buscamos formar el trabajo desarrollado a partir de nuestras luchas, proyectos docentes/de investigación, desarrollados colectivamente entre un grupo de estudiantes y docentes. Es una epistemología basada en una ética que nos forma y que, a la vez, nos mantiene en lucha, dialécticamente.

Desde la década de 1970, la Educación Popular (EP) y la Investigación Acción Participativa (IAP), como prácticas epistemológicas de investigación y acción social y pedagógica, se han desarrollado en toda Latinoamérica bajo la influencia de Paulo Freire y Fals Borda. Es posible reconocer que ambas son hermanas e interactúan a través de sus vocaciones convergentes: reinventar el conocimiento, las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje y el lugar del diálogo en la formulación de conocimientos y prácticas sociales (Torres Carrillo, 2021).

Desde esta perspectiva, la educación popular no es un conjunto de técnicas que cumplen un objetivo determinado, sino una práctica problematizadora que cuestiona formas políticas y relaciones pedagógicas hegemónicas. A través de los aportes que la misma trae a la universidad, se puede dar un sentido ético a las maneras de existir en la educación pública donde se forman docentes (en escuelas y universidades), porque nos orienta en la realización de una lucha formulada desde abajo, desde los conocimientos/prácticas de quienes los constituyen.

En esta tradición epistemológica existe una integralidad entre lo político, lo pedagógico, lo estético y lo metodológico, y la lucha de los movimientos populares puede conducir a una educación pública, constituida por una episteme marcadamente ética. Desde esta perspectiva, no hay educación popular sin lucha, ni luchas populares sin dimensión educativa. Nuestro trabajo desde la universidad consiste en ejercer esta ética. Resulta en una epistemología muy singular, porque responde a las demandas sociales allí donde se ubican y toma impulso al criticar la colonialidad.

Las éticas propias de la educación popular están presentes en la epistemología que surge en las relaciones entre las luchas, sus sujetos y contextos; entre teoría/práctica, en los procesos de formación y organización colectiva, donde se generan otras formas de hacer política y existir en los territorios. Es decir, otras formas pedagógicas de actuar y formular el mundo.

Asumimos que todo proceso de investigación es una fuente permanente de aprendizaje. Nos comprometemos, colectivamente, a incidir en la acción-reflexión-acción como requisito para reconstruir un desarrollo humano capaz de resistir las políticas educativas que insisten en reducir nuestro alcance y precarizar nuestro trabajo. Para nosotros la investigación-acción no es una estrategia de trabajo, sino una forma de concebir la educación. La investigación y la acción deben ir de la mano para comprender y transformar el mundo. En el campo de la Educación, cuando se establecen estas relaciones, los sujetos de investigación, al participar, se forman simultáneamente.

Desde los procesos de redemocratización de los países de nuestra región, prácticas de conocimiento e investigación (como la Investigación Participativa y los Círculos de Cultura) empiezan a ingresar en el campo de las experiencias formales educativas. En los últimos escritos de Paulo Freire y Fals Borda, la educación popular oriunda de los movimientos sociales se ha ido poco a poco incorporando a las universidades y a algunas políticas públicas.

Sin embargo, las contribuciones de la educación popular en la universidad generan mucho debate. Si la educación popular es una práctica esencialmente contestataria, ¿cómo podría existir en las instituciones? Existe un debate sobre el tema.

3. Como aporte a nuestro debate: A través de la Investigación Acción Pedagógica y la Educación Popular hemos conquistado un campo de problematización de la cultura escolar y universitaria establecida, es decir,

hemos experimentado otras posibilidades de existir en las escuelas/universidades. Para lograrlo, hemos aprendido que es necesario estudiar colectivamente los caminos que nos permitan crear espacios de aprendizaje horizontales y compartidos. Invertir en una cultura política, basada en la escucha y el compromiso, construida desde abajo, con las voces plurales que habitan el campo de las pasantías, significa problematizar y resignificar los significados de la educación y el papel de las universidades y escuelas en la formulación de conocimientos para la formación docente. Es una experiencia aún en desarrollo que establece un campo de relaciones compuesto por la participación de todos en los procesos de toma de decisiones de su propio trabajo.

La conquista de otro lugar para la formación docente que buscamos lograr se expresa en pequeños proyectos en la vida cotidiana, en los que se desarrollan otras lógicas de existencia. Se trata de lógicas a veces invisibles, subterráneas, que buscan materializarse en otros lenguajes y formas pedagógicas, pero que nos permiten invertir en el campo en el que actúan, dando nuevos significados a la educación y al papel de las escuelas y universidades en la formación docente. En entornos de aprendizaje horizontales y de apoyo podemos decir que descolonizamos modelos y prácticas pedagógicas hegemónicas porque conquistamos formas de existir en la participación.

Cuando la universidad actúa escuchando, crea un campo de investigación junto con la sociedad capaz de descubrir estructuras opresivas. De esta manera, la dimensión pública de la actuación docente se experimenta como participación en procesos pedagógicos. Así, no hay diferencia entre medios y fines; los fines están en los medios, existen en los procesos de lucha. Investigar, enseñar, aprender y ampliar son verbos que califican las experiencias emancipadoras que se dan en el movimiento de educación popular, desde las pedagogías latinoamericanas. Las relaciones políticas emancipadoras exigen dinamismo, no pueden congelarse, ya que allí residen formas de dominación. Aquí es también donde ubicamos

nuestro ejercicio crítico: crear un ambiente de trabajo epistemológico que nos permita revisar críticamente nuestras acciones.

Cuando miramos las investigaciones que hemos realizado a lo largo de los años, vemos que están integradas en las historias de las luchas desarrolladas por estudiantes y profesores durante el período, es decir, las luchas se han convertido en parte integral de la formación docente. Nos formamos al experimentar las luchas y estudiarlas en la práctica.

Con la tradición de la Educación Popular y de la Investigación Participativa en la universidad hemos aprendido la importancia de formarnos para existir en colectivos. Conquistamos la dimensión de *la pergunta a varias manos* (Brandão, 2003), disputamos la educación como hacer común. Hemos entrado en un laboratorio de otras prácticas pedagógicas a través de nuestras luchas y del lugar epistémico que hemos logrado colectivamente. Desde los huecos que dejan los sistemas, podemos reinventarnos.

Colectivamente, hemos sido capaces de enfrentarnos a la gubernamentalidad neoliberal. Existir a través de la participación es establecer otro orden frente a las crisis que nos afectan. Asumimos la flexibilidad metodológica que nos permite crear críticamente otras racionalidades para el contexto de la formación docente, tan estereotipado y fijado en modelos caducos.

REFERENCIAS

DUSSEL, Enrique (1986). *Método para uma filosofia da libertação*. Loyola.

FALS BORDA, Orlando (2015). *Una sociología sensible para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación*

Víctor Manuel Moncayo. Siglo XXI Editores; CLACSO.

FREIRE, Paulo (1982). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

RODRIGUES BRANDÃO, Carlos (2003) *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação*. Cortez.

TORRES CARRILLO, Alfonso (2021). *La Educación Popular: trayectoria y actualidad*. El Buho.

WALSH, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online* (4), 1-29. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>





Educación popular, formación política y América Latina

Pensando la unidad em la diversidad brasileña

Sulivan Ferreira de Souza*

Introducción

Este trabajo fue presentado en la X Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, en junio de 2025, en Bogotá - Colombia. El debate surge de las reflexiones, experiencias y ensayos promovidos por el GT Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO, la Cátedra Paulo Freire para la Amazonía y el Centro de Estudios e Investigaciones sobre Territorios Amazónicos, Educación Popular y Etnodiversidad (TAJÁ / UFPA - Facultad de Etnodiversidad y Programa de Postgrado en Etnodiversidad).

- * Doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), pedagoga y máster en Educación por la Universidad Estatal de Pará (UEPA). Profesor de la Universidad Federal de Pará (UFPA) - Facultad de Etnodiversidad, trabajando en el Curso de Licenciatura en Etnodesarrollo. Profesor titular del Programa de Postgrado en Etnodiversidad (PPGETno/UFPA). Miembro del GT CLACSO - Educación Popular y Pedagogías Críticas. Miembro Cátedra Paulo Freire en la Amazonía (UEPA). Líder del TAJÁ - Centro de Estudios e Investigaciones - Territorios Amazónicos, Educación Popular y Etnodiversidad (UFPA/CNPQ). E-mail: sulivantris@gmail.com y sulivan_ferreira@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6453501332505435>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3391-0265>.

Este ensayo propone un diálogo sobre la formación política de los colectivos populares y los dilemas de la diversidad, la universalidad y la unidad.

La coyuntura que nos rodea

Es importante demarcar primero nuestra coyuntura, es decir, estamos insertos en un contexto con una serie de combinaciones históricas, políticas, económicas y educativas. El mundo, América Latina y la región amazónica enfrentan un conjunto de políticas sociales y económicas ultraliberales que precarizan cada vez más la vida de las personas y aumentan la explotación y la desigualdad social. Tenemos una clase trabajadora cada vez más oprimida por la Modernidad/Colonialidad Capitalista, y toda una subjetividad construida por el neoliberalismo, que reduce a las personas a consumidores.

El avance violento y radical de la extrema derecha en todo el mundo: Donald Trump en Estados Unidos, Jair Bolsonaro en Brasil, Javier Milei en Argentina, Nayib Bukele en El Salvador. Estos gobiernos fascistas están destruyendo todos los derechos conquistados por la clase trabajadora en el marco de las democracias liberales, cultivando prácticas sociales prejuiciosas, segregadoras y violentas.

Incluso gobiernos democráticos, populares y de frente amplio (o de izquierda) como: Lula (Brasil), Gustavo Petro (Colombia), Claudia Sheinbaum (México), Bernardo Arévalo de León (Guatemala), Xiomara Castro (Honduras), Gabriel Boric (Chile), Luis Arce (Bolivia), Yamandú Orsi (Uruguay) están enfrentando una serie de ataques de grupos fascistas. Existe una constante sensación de incertidumbre sobre las agendas que pueden ser implementadas, y las demandas populares son cooptadas por las políticas neoliberales.

En el caso de Brasil, especialmente en la región amazónica, estamos viendo: a) La creciente destrucción de la biodiversidad, b) El saqueo de las diferentes riquezas naturales, c) La aniquilación de las formas de vida

de las poblaciones originarias, d) El empobrecimiento de los trabajadores y trabajadoras que viven en la región.

Por otro lado, la Amazonia es vista como un lugar que debe ser protegido por las *naciones desarrolladas* para mantener la protección de la biodiversidad global, y debe ser *protegida* por las grandes fuerzas económicas del Norte global, es decir, las comunidades viven bajo la égida de una constante mirada colonial.

Estos son algunos de los elementos. Es importante subrayar que nuestro trabajo como educadores populares, activistas, profesores e investigadores está atravesado por estos elementos, o al menos parte de ellos.

Los Desafíos de la Educación Política: Unidad, Diferencia y Colectivos Populares

Hoy, los movimientos sociales, los colectivos de educación popular y las organizaciones de izquierda de Brasil y de América Latina y el Caribe se enfrentan a un desafío crucial: ¿cómo dialogar con el sujeto popular del siglo XXI? Constantemente nos preguntamos: ¿por qué la clase trabajadora vota a la extrema derecha? ¿Por qué algunos sectores de las clases populares militan a favor de la extrema derecha? ¿Por qué los proyectos neofascistas consiguen establecer un diálogo con jóvenes y mayores? Los estudios científicos demuestran que algunos trabajadores se identifican con la política de extrema derecha y la acogen favorablemente. En vista de ello, es urgente reflexionar: ¿en qué están fallando los colectivos de educación popular, los movimientos sociales y las organizaciones de izquierda? ¿Estamos comunicando de forma equivocada? ¿Cómo han promovido nuestras organizaciones la educación política? ¿Estamos ausentes de la vida cotidiana de las bases? ¿Cómo se comunican y se relacionan con las bases los sindicatos, las universidades, las asociaciones comunitarias y los movimientos sociales?

Lo que traigo como objeto de reflexión para este panel son las trampas epistemológicas, ontológicas y políticas presentes en nuestras formaciones políticas. Algunos sectores de nuestro campo popular, crítico, latinoamericano y de izquierda terminan adoptando la siguiente afirmación como argumento o elemento explicativo para analizar la realidad: que nuestra ineficacia para acercar los proyectos de nuestras organizaciones de izquierda y populares a las comunidades populares contemporáneas se debe a una *desviación* y/o *incomprensión* política y epistemológica generada por el debate *identitario* en nuestro campo político. En otras palabras, se argumenta que el centro de las demandas políticas y sociales ha sido desplazado de la lucha de clases sociales por agendas fragmentadas y aisladas que producen proyectos políticos aislacionistas. Esta fragmentación habría encubierto los análisis económicos y la comprensión del capitalismo como eje principal de la producción de la desigualdad social y la explotación en nuestro tiempo actual, y que tal postura generaría división en la clase trabajadora y la negación de una solidaridad de clase más amplia.

Este punto de análisis aporta elementos importantes para reflexionar sobre la lucha de clases, pero reduce el debate sobre la diferencia y la diversidad, simplifica y empobrece los avances que los movimientos feministas, negros, indígenas y LGBTQIA+ han aportado a nuestro campo político y académico. No comprende cómo la ideología capitalista se ha reinventado y ha ganado capilaridad incorporando estos marcadores sociales, históricos y subjetivos, agendas que, de hecho, han sido acogidas y cooptadas por el sistema-mundo capitalista colonial moderno.

Por otro lado, hay sectores de nuestro campo popular, crítico, latinoamericano y de izquierda que defienden la necesidad de que las formaciones políticas comprendan los marcadores de diferencia y diversidad, es decir, que comprendan las dimensiones de raza, clase, género y territorialidad en las constituciones de los sujetos y colectivos populares. Estos grupos argumentan que los análisis económicos tradicionales del capitalismo y las interpretaciones marxistas de la lucha de clases son insuficientes para

abarcar estos marcadores, y que estos enfoques producen borraduras de sujetos, cuerpos, subjetividades y territorios. Para ellos, la noción de clase social es anticuada, ineficaz y sectaria, además de peligrosa, dudosa y antidialéctica.

Estas dos vertientes analíticas generan disputas, tensiones y *terremotos* en nuestros campos políticos y académicos, así como reduccionismos y caricaturas de las realidades latinoamericanas y caribeñas.

Ambos análisis revelan las limitaciones que enfrentamos como movimientos, organizaciones e instituciones. Tenemos que reconocer que esta dualidad no nos lleva a ninguna parte; la extrema derecha sigue avanzando. Necesitamos superar estas posiciones sectarias y adoptar perspectivas verdaderamente interdisciplinarias, intersectoriales e interculturales.

Les traigo algunos datos de la realidad brasileña para que reflexionemos juntos: Por ejemplo, el poder legislativo brasileño. El Congreso Nacional tiene un total de 513 diputados federales y 81 senadores. La Cámara de Diputados cuenta con 91 mujeres (17%) y 135 diputados autodeclarados negros (26,3%), cifras que no representan la composición real de la población brasileña. Según el último Censo Demográfico del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), el país está compuesto por un 53% de mujeres y un 56% de negros (suma de negros y pardos) (IBGE,2012).

Otro ejemplo es el Poder Judicial: una encuesta del Departamento de Investigación Judicial (DPJ), órgano del Consejo Nacional de Justicia (CNJ), muestra que, de los 17.670 magistrados en activo en Brasil, sólo el 37,3% son mujeres y el 14,3% dicen ser negras. Los blancos siguen representando la gran mayoría (83,8%) de los jueces del país. (CNJ, 2018).

No es el momento de profundizar en la formación histórica de las estructuras de poder en el Congreso Nacional o en el Poder Judicial brasileño, pero lo que estos datos muestran es que las dimensiones de raza, género, territorio y clase social actúan de forma articulada para mantener el ejercicio del poder político y económico sobre la clase trabajadora, en

toda su singularidad y diversidad. Los grupos que ocupan los espacios de poder en el moderno sistema-mundo colonial y capitalista comparten un perfil específico: son hombres, blancos, heterosexuales, cisgénero y pertenecen a una clase social privilegiada: son capitalistas. Aquí las identidades, la clase social y las diferencias operan juntas a favor del capitalismo y el fascismo.

Por lo tanto, es un error político, ontológico y epistemológico aislar o contraponer las perspectivas de la lucha de clases a las de la diferencia y la diversidad.

Estas son las trampas, objetivas y subjetivas, que muchos compañeros de nuestro campo político (el campo popular, de izquierda y crítico latinoamericano) terminan adoptando en sus prácticas sociales para explicar los errores y la desconexión de los movimientos populares y las organizaciones de izquierda con parte de los sectores populares. Se trata de análisis peligrosos, dudosos y antidialécticos.

Nuestra tradición latinoamericana y caribeña: hacia una formación política integral

La historia de nuestro pensamiento político, crítico, popular y de izquierda latinoamericano y caribeño ya ha señalado algunos caminos hacia esta articulación y superación de la dualidad entre identidad y clase social, o ir más allá de la dicotomía entre universalidad y singularidad. Podemos destacar a Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Ochy Curiel como intelectuales y activistas que buscaron comprender la complejidad de los mecanismos de opresión y los diferentes dispositivos de alienación presentes en las luchas de clases.

Como señaló Paulo Freire (1992) en su obra *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido* que:

En un primer momento, la lucha por la unidad en la diversidad -que es evidentemente una lucha política- implica la movilización y la organización de fuerzas culturales, en las que no se puede pasar por alto la división de clases, para ampliar, profundizar y superar la democracia puramente liberal. Hay que asumir una radicalidad democrática, para la que no basta con reconocer alegremente que en tal o cual sociedad los hombres y las mujeres son tan libres que tienen derecho incluso a morir de hambre, o a no tener escuela para sus hijos e hijas, o a no tener una casa donde vivir. Derecho, por tanto, a vivir en la calle, a no tener atendida su vejez, a simplemente no ser (pp. 89-90).

Orlando Fals Borda (2008) en su obra *El socialismo raizal y la Gran Colombia Bolivariana - Investigación Acción Participativa* explica que un proyecto socialista debe partir de las raíces de los pueblos originarios, de las comunidades negras y de las comunidades campesinas:

Nuestro ethos nacional, enriquecido en esta rica forma, con la democracia radical y con el socialismo raizal de origen como pegante ideológico, llevaría a valorar otra vez la tierra, que sigue siendo nuestra principal vocación como naciones, no como simple negocio explotador, sino preferiblemente como forma de vida [...] Si en la izquierda y en el país somos cuidadosos y originales, con la recuperación de las formas altruistas del conocimiento popular de los grupos fundantes de la nación, la vida alterna y el trabajo productivo para todos, podremos crear futuro desde nuestra propia diversidad - no colonizados por civilizaciones lejanas - y equilibrar la crisis del capitalismo global salvaje que nos está afectando como nación (p. 33).

O como señala la investigadora Ochy Curiel (2018) en su trabajo *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos*:

Categorías como mujer, negro, negra, indígena, lesbiana, gay, trans nos sirven solo para la articulación política y debemos estar conscientes que estas fueron producidas por las opresiones, por tanto, no pueden ser fines en sí mismos. Creo que es más importante ser antirracista que ser orgullosamente negra. Creo que es más importante ser feminista que reconocernos mujeres. Creo que es más importante eliminar el régimen de la heterosexualidad que ser lesbiana. Creo que lo importante son proyectos políticos de transformación que surgen desde los movimientos sociales y también desde la academia crítica (pp. 58-59).

Como se ha señalado, construir un proyecto de transformación social y política implica combinar la unidad con la diversidad, es decir, comprender los diferentes mecanismos de opresión de la clase trabajadora, como señala Paulo Freire, así como aprovechar el conocimiento de los pueblos originarios y de las diferentes comunidades que conforman nuestras organizaciones políticas en la lucha por la emancipación social, como escribe Orlando Fals Borda. Debemos tomar conciencia de que la movilización de estas categorías e identidades no puede llevarnos a la fragmentación ni al aislamiento, como nos enseña Ochy Curiel; por el contrario, debe fortalecernos y ampliar nuestros proyectos políticos.

Unidad en la Diversidad: Una Experiencia de los Pueblos Indígenas, Comunidades Quilombolas y Trabajadores de la Educación en el Estado de Pará, Amazonia, Brasil

He aquí un breve relato de una experiencia³ de lucha que nos ayuda a pensar las formaciones políticas y la organización de las luchas desde esta perspectiva de unidad en la diversidad. En 2024, durante 30 días, Pueblos Indígenas, Comunidades Quilombolas y Trabajadores de la Educación del estado de Pará ocuparon la Secretaría de Educación del Estado de Pará (Seduc) con el objetivo de revocar la legislación educativa y la reforma administrativa (ley estatal 10.820/2024).

Esta ley, aprobada en diciembre de 2024, cambiaba la carrera docente en el estado y allanaba el camino para sustituir la enseñanza presencial por la enseñanza a distancia en escuelas de zonas remotas, como comunidades quilombolas, tierras indígenas, zonas campesinas y ribereñas. Este cambio precarizaría las condiciones de trabajo de los profesores, además de

3 Para más detalles consultar las siguientes páginas: a) Sistema modular de enseñanza - SOME https://www.instagram.com/some_para b) Consejo Indígena Tapajós e Arapiuns - <https://www.instagram.com/citabt/> c) Sindicato de las Trabajadoras y Trabajadores en Educación Pública de Pará (SINTEPP) - <https://www.instagram.com/sintepp/>

debilitar el derecho a la educación de las comunidades tradicionales. Gracias a la articulación y movilización de estos grupos, fue posible revertir la legislación educativa neoliberal y, al mismo tiempo, reafirmar las especificidades de las escuelas indígenas, quilombolas, ribereñas y campesinas.

La experiencia de lucha de los pueblos tradicionales y de los trabajadores de la educación en el estado de Pará demuestra a nuestro campo político, crítico y de izquierda que la articulación entre unidad y diversidad es fundamental en los procesos de formación política de nuestras organizaciones sindicales, colectivos populares y movimientos sociales. Es importante articular las dimensiones de clase social, raza y género en los procesos educativos y en las formas de organización de la lucha social.

REFERENCIAS

- CASTRO, Edna Maria Ramos (Org.). (2017). *Territórios em transformação na Amazônia - saberes, rupturas e resistências*. NAEA.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Pesquisa do CNJ: Quantos juízes negros? Quantas mulheres? 03 de maio de 2018. <https://www.cnj.jus.br/pesquisa-do-cnj-quantos-juizes-negros-quantas-mulheres/>
- CURIEL, Ochy (2014). *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos*. Universidad del Rosario.
- FALS BORDA, Orlando (2008). *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- GALLEGO, Esther Solano (2018). *O ódio como política: A reinvenção das direitas no Brasil*. Boitempo.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.



Formación política en Latinoamérica en tiempos de transición tecno-capital-feudal-financiera-liberal

Anahí Guelman*

Este escrito intenta plantear la problemática de la formación política, en el momento y contexto actual y entonces, reconoce en primer lugar, la dificultad de pensar la cuestión en una etapa tan compleja, de transición y tan diversa si se piensa en términos de las realidades de los países de Latinoamérica. Reconoce un fondo global común, en el que el poder y el capital hiperconcentrado vienen cambiando las formas de trabajo y acumulación de maneras que aún no terminamos de comprender, nos desubican y nos dejan perplejos.

A pesar de estas dificultades, se puede ensayar una caracterización: nos encontramos en un momento civilizatorio muy complicado, en el que

- * Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Hizo la especialización en Metodología de la Investigación Crítica, del IPECAL, México. Profesora titular de la cátedra de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es Profesora de Metodología de la Investigación Educativa de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Profesora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la FFyL de la UBA y de otros posgrados. Es autora de libros y artículos de revistas científicas. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas. Directora de proyectos de investigación de la UBA que abordan las pedagogías descolonizadoras desde el trabajo productivo. Directora proyectos de extensión universitaria UBANEX. Coordinó el área de Formación para el trabajo del Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas), FFyL, UBA.

tenemos en riesgo a nuestro propio planeta, a nuestra casa, por contaminación ambiental, recalentamiento global, destrucción de pulmones verdes, corrimiento de fronteras agrícolas, uso indiscriminado de agrotóxicos y, sin embargo, los ataques al planeta no cesan. Existen situaciones bélicas entre países y genocidios de pueblos, con el consiguiente impacto en muerte, hambre, orfandad, destrucción material y con serio riesgo de poner fin a la propia especie a través de armamentos novedosos de los que no podemos terminar de dar cuenta. La población mundial, en general, no parece estar profundamente interpelada por estas atrocidades y masacres.

Nos encontramos –como se anticipó– en una transición, sin saber a dónde conduce. Contradictoriamente, esta transición parece ir al mismo tiempo para adelante de la mano del desarrollo científico y sobre todo de la tecnología y, para atrás, de la mano de las condiciones de vida que genera.

Varios/as autores vienen estudiando críticamente estos procesos que denominan de diversas maneras: tecnofeudalismo (en relación al retroceso en las condiciones de vida y a la falta de libertad individual para las decisiones personales), anarcoliberalismo, siliconización del mundo, tecnofinanciarización, etc (Bifo Berardi, [2019] 2022; Sadin, [2016] 2023; Rolnik, [2019] 2022). Estos procesos requieren de fuertes conservadurismos o neofascismos para garantizar su instalación a través de la fuerza.

Las y los autores mencionados nos permiten comprender que lo digital ordena hoy la vida (en lugar del trabajo) a través de los algoritmos. La computación toma el lugar de la naturaleza. Disuelve los fundamentos de lo político y lo económico y organiza automatizadamente el mundo. Vale la pena señalar que esta automatización y sus algoritmos son diseñados por los poderes económicos. Podemos hablar de *tecnocontrol*, es decir, la regulación es hoy ejercida más por la tecnología que por los Estados. Y estos ejecutan la gobernanza necesaria para el mundo de las finanzas. En estas condiciones se aceleran enormemente los flujos de información.

A la luz de estas características, cambian también sustancialmente los modos de trabajar: los trabajos están cada vez más tecnologizados. Sin embargo, en medio de estos cambios profundos, coexiste mucha heterogeneidad en el terreno laboral. Sadin ([2016] 2023) desarrolla una clasificación de los trabajos vinculados a la tecnología:

- En lo más alto de la pirámide, los empresarios vinculados a la tecnología, a la robótica a la inteligencia artificial, el trabajo de los gurúes, visionarios de este tipo de desarrollo, generadores de ganancias inconmensurables, que subsumen la economía industrial a la economía financiera. Los visionarios que diseñan el funcionamiento de las aplicaciones y del mundo¹.
- Luego, el trabajo de los programadores/as y matemáticos que crean aplicaciones y sistemas en base al trabajo con los algoritmos.
- Después, oficios de la economía de datos que van desde la investigación y desarrollo hasta los recursos humanos. Programadores generales que están día y noche frente a las pantallas.
- Casi finalmente, ensambladores/as de hardware que trabajan como robots en condiciones infrahumanas
- Y por fin trabajadores/as de las economías de plataformas, prestatarios/as, choferes, repartidores/as, etc., que se autoperciben independientes, ofreciendo servicios por iniciativa propia y autónomamente. Pero en rigor dependen de compañías que garantizan la interfase con el cliente, a la cual no ven y para la cual generan ganancias, usando sus propios instrumentos o medios de producción.

A todos estos trabajadores se los denomina cognitarios aún con sus enormes diferencias. Estas formas de trabajar conviven, por lo menos por ahora, con otras más tradicionales y conocidas por nosotros:

¹ Utilizamos el masculino porque suponemos prejuiciosamente que se trata de varones

- Trabajadores intelectuales, profesionales de la salud, la educación, docentes, que tienen cada vez menos prestigio, en función de un cálculo de rendimiento-beneficio entre inversión de tiempo en formación y beneficios económicos;
- Trabajadores asalariados tradicionales;
- Trabajadores rurales, productores del campo y de la ciudad. Comerciantes;
- Trabajadores desocupados y de la economía popular, es decir, trabajadores que, sin patrón, generan sus propias formas de subsistencia. Entre ellos reaparece fuertemente el trabajo de cuidados y el trabajo de cuidados comunitarios y el papel que en ellos ocupan las mujeres.

Los cambios descriptos más arriba inciden fuertemente en los sujetos, aún con la heterogeneidad en lo laboral, porque como ya fue planteado, la tecnología se apodera del mundo de la vida, cambia los modos de vivir y corre el eje de la organización de la vida. Los modos de trabajar, vivir y quedar atados a las pantallas, rompen lógicas colectivas e individualizan. También generan mayor desocupación, pobreza y exclusión. Generan frustración y humillación, no sólo para los desocupados. También para quienes trabajan sin poder de pensamiento. El corolario es la violencia y la crueldad.

En las operaciones donde la tecnología ordena, los individuos cumplen instrucciones, se robotizan, no actúan desde su facultad de juicio sino por efecto de retroalimentación de señales, se neutraliza la espontaneidad. Para Rolnik ([2019] 2022) hay una captación de la subjetividad, del deseo, de la creatividad. Se despotencia lo vital. A estas características hay que agregarles la humillación de la que habla Sadin ([2016] 2023), producto de que lo que se está redefiniendo es la condición de lo humano suplantada por un nuevo orden de verdad. Bifo Berardi ([2019] 2022) por su parte habla de la frustración y el malestar producto de las promesas incumplidas de la modernidad. Nuevamente humillación, que

se convierte en rabia y en la identificación con el éxito del opresor. Se pierde la sensibilidad y la empatía con los otros. Por supuesto, no de todos los sujetos populares. Pero es una característica de época, una tendencia. Bifo Berardi agrega otro punto central en esta caracterización: tal como ya fue dicho, la aceleración y la velocidad del flujo de información, son prácticamente imposibles de seguir por los y las sujetos/as. Él coloca entonces una contradicción entre los que denomina infoesfera y la psicoesfera. Hay una saturación de información que los sujetos no podemos seguir, y menos aún analizar desde la conciencia. Lo crítico, el pensamiento crítico, se torna imposible. Tenemos más información, pero estamos menos preparados para tener opiniones críticas, elegir alternativas culturales o políticas. Por eso hay también un boom de la ignorancia. Y por eso también, la resolución de este problema no es discursiva, ni jurídica ni ideológica, sino que pasa por ver cómo revisamos esta relación entre sujeto e información.

En este contexto parece evidente la existencia de dificultades desde el campo popular para abordar la formación de sujetos/as críticos, de sujetos políticos, transformadores, de hacer formación política. Existen dificultades para entender esta transición, las características de esta etapa que no se sabe exactamente a donde lleva, con características que cuesta abordar. ¿Cómo considerar entonces a los sujetos populares hoy? ¿Qué es lo popular? ¿A que nos referimos con formación política? ¿Qué implica ser críticos?

El sujeto popular conforma y, al mismo tiempo, se construye al interior de los pueblos. Se trata de un sujeto particular que pertenece a los sectores subalternos (en plural), que se caracteriza por su heterogeneidad (Guelman y Palumbo, 2024): tiene condicionamientos socioeconómicos, político-ideológicos y culturales que se traducen en un sujeto multisectorial que se expresa en una diversidad de trayectorias políticas, laborales, étnicas y de géneros que atraviesan a las personas que conforman el sujeto popular. Desde el prisma del sujeto, lo popular da cuenta de movimientos plurales, abiertos, heterogéneos y multiformes, con diversidad

de formas de entender el mundo y el contexto inmediato. La coexistencia de miradas en lo popular concreto, empírico y no en lo popular como concepto, desestima las idealizaciones y visiones románticas al respecto. Una cuestión asociada a pensar el sujeto refiere a lo popular como articulación entre actores que padecen efectos del capitalismo, del colonialismo, del patriarcado, del racismo, del adultocentrismo, lo que Braidotti (2000:183) denomina “red de formaciones de poder simultáneas”.

Los sujetos populares no son *per se* transformadores. Esto no es una novedad. Ya Freire enseñaba que el sujeto oprimido lleva adentro al sujeto opresor (Freire, 1969). Sin embargo, en muchos espacios territoriales, locales, en muchos países, hoy parecen coincidir mucho más que en otras épocas con quienes los oprimen e identificarse con ellos y ellas. Los modos de vida descriptos para esta etapa operan para que así sea. Y esto entonces, colisiona con la otra dimensión de lo popular que es, precisamente, la comprensión de lo popular en clave de radicalidad política, de objetivo: el planteo de la lucha por mejorar las condiciones de vida, de la disputa con los sectores dominantes por las orientaciones del campo social. Tal como plantea Hall (1984), el principio estructurador de lo popular radica en las relaciones de poder -de influencia y antagonismo- entre lo popular y lo no popular. Pero esa radicalidad política, ese objetivo, no necesariamente son constitutivos de los sujetos populares. Nunca lo fueron, pero en este contexto individualizante, antiempático, frustrante y violento, la identificación con el/la opresor/a se presenta más nítida que en el capitalismo conocido hasta aquí. Hoy, al campo popular, al campo de las izquierdas o a los movimientos populares, les cuesta reconocer a los sujetos populares, no saben cómo imaginar un futuro en estas condiciones, le hablan a sujetos que están en otra sintonía. Para Bifo ([2019] 2022) el problema no es estrictamente político (aunque sí lo es), porque lo que hay que enfocar es el modo de desarticular esa relación o no relación entre info y psicoesfera, de manera de recuperar una mirada autónoma, crítica.

En este trabajo se piensa en la formación política en sentido amplio (Guelman y Palumbo 2022), como totalidades formativas que acaecen en las prácticas políticas, en la participación en movimientos y no sólo en instancias específicas de formación. Se construyen disposiciones, marcos de interpretación, universos políticos, significados en el marco de colectivos que potencian procesos de compromiso, tomas de posición, apropiación de valores. Porque esto es lo que habilita un campo de experiencia común. En espacios colectivos en los que lo político es cotidiano se articulan el presente y el futuro, la posibilidad del futuro en el presente y por lo tanto la posibilidad de proyectar, de aprender el mundo desde elementos cognitivos, éticos, emocionales compartidos. Se va armando un presente colectivo. Aún así es imposible garantizar el rumbo de cada proceso subjetivo. Subjetividad política es pensar, decir, hacer, sentir, decir. Es miedo, enojo, pertenencia, seguridad. En la formación política circulan saberes técnicos, científicos y populares en tramas complejas diversas.

Esta concepción de la formación política parece ir a contrapelo de lo que hoy es hegemónico: formarse en colectivo, generar pertenencias, posibilitar proyectarse, confiar en lo que sabe, en el saber popular (sin romanticismo) parecen tareas muy difíciles hoy ante las pantallas, los algoritmos, la velocidad de la información. ¿Cómo batallar con la infoesfera? Ahí está parte de la clave según Berardi ([2019] 2022). Parece evidente la necesidad de tomar esta cuestión para construir pensamiento crítico.

Estela Quintar (2018) y Hugo Zemelman (2011) van más allá de posturas teóricas y adjetivantes para comprender el pensamiento crítico en su potencia práxica. Hablar de crítica implica en primer lugar pensar más allá de lo dado, de lo que está instituido por el orden dominante como verdad, como obviedad, como sentido común, como hegemónico. Pero para poder dar ese salto, hay que asumir la experiencia social, la experiencia vital, las marcas de la historia en nosotros para luego realizar un distanciamiento con ese orden de lo dado para establecer un juicio crítico, una especie de ruptura, movida por la indignación. Es decir, un movimiento

del pensamiento y no la adhesión a un discurso, un pensamiento que cuestiona, desnaturaliza, desenmascara relaciones sociales injustas: una lógica de razonamiento que no parece ser puramente científica o que trasciende la lógica científica, aunque se valga de ella para comprender. Este pensamiento crítico da cuenta de una crítica histórica, de una crítica epistémica más que de una crítica teórica, porque se apoya y depende de la realidad social y compromete un modo de concebir y pensar esa realidad. La historia, la experiencia socio cultural concreta que fluye entendida como construcción social cotidiana es la condición del pensamiento crítico. Desde la adhesión a pensadores *críticos* y a sus categorías teóricas no necesariamente indigna lo que sucede, se lo comprende, pero no necesariamente esto lleva a la necesidad de transformar. Por ello es necesario resguardarse de la crítica teórica y, también por ello, el pensamiento crítico es al mismo tiempo supuesto de toda praxis de emancipación o transformación y por lo tanto, parte de la formación política.

Entonces, el problema que nos planteamos hoy es el de la formación política y el pensamiento crítico frente al algoritmo y su vertiginosidad y sus consecuencias: ¿De qué modo las educaciones populares, los movimientos populares, las izquierdas, el campo popular aborda la formación política con sujetos populares heterogéneos, sumidos en los algoritmos y la velocidad de la infoesfera? ¿Y cuál es la orientación en esta coyuntura de la radicalidad política que implica lo popular?

Toca particularmente a educadores/as populares, a pedagogos/as críticos/as, tomar la infoesfera y analizar la información. En la escuela, en los espacios de educación popular, en los movimientos populares, en las universidades, en todos los ámbitos en los que se encuentren los diversos sujetos populares, la tarea podrá apuntar a generar lo colectivo y lo común y a formar sujetos críticos. Los espacios colectivos, si son aprovechados para la reflexión (sean espacios específicos de enseñanza o no) son espacios privilegiados porque pueden estimular la posibilidad de cuestionar, desnaturalizar realidades injustas y establecer lazos de afecto y empatía. La crítica histórica, aquella que se nutre de la experiencia vital y social, requiere

en primer lugar recoger la experiencia histórico social y cultural concreta. Para ello tiene que permitir la afectación; en segundo lugar, distanciarse para comprenderla, para en tercer lugar, construir posibilidades inéditas y viables (Freire, 1993). La realidad vital, la experiencia, puede traer el mundo material doloroso, tanto como el mundo virtual, la infoesfera. Es imprescindible hacerles un lugar a ambas, por dos motivos que terminan siendo el mismo: hacer lugar a la experiencia y los saberes de los sujetos es un requisito indispensable para la criticidad y para la educación popular. Desde allí se parte para problematizar y preguntar-nos. Desde allí nace el diálogo en la educación popular. Pero al mismo tiempo, si prevalece la intención de que lo que Berardi ([2019] 2022) denomina psicoesfera pueda hacer algo con la infoesfera, con el exceso de información imposible de ser analizada, juzgada, problematizada, criticada, se requiere hacerle lugar también en las situaciones educativas.

Contra toda lógica de negación o prohibición, es imprescindible hacer lugar a las manifestaciones de la tecnología, no sólo para usarlas, sino sobre todo para observar y analizar cómo operan, cómo nos organizan, nos dominan, nos aíslan. Estas realidades vitales, estas experiencias sociales, afectan nuestras vidas. Y de lo que se trata es de hacer entrar esa afectación. Para permitirla es necesario que haya en el proceso, hospitalidad, acompañamiento del otro, lugar para que desde allí se construya memoria, identidad, lugar también para la pregunta, para inquirir, para problematizar. Dar entrada a lo que afecta, a la experiencia vital, problematizar y donar ya constituye un recurso importante para la construcción de lo colectivo y lo común. Justamente, no se trata de procesos terapéuticos, sino de causas sociales, muchas veces compartidas. Escuchar a los otros de los que las redes aíslan, para reconocerlos, pensar juntos, reflexionar, encontrar nuevos modos de pensar conjunto, y hasta construir proyectos sentipensados por sobre la erudición y la competencia.

Resulta tal vez extraño pensar la formación política en clave tan cotidiana, añadiendo reflexión a las prácticas políticas cotidianas. Sin embargo, es necesario desarticular críticamente las lógicas que hoy asume el

capitalismo y su transición, desarticular con astucia las lógicas de acumulación y de dominación que hoy vienen de la mano de los algoritmos, entre otros modos.

REFERENCIAS

- Berardi Franco ([2019] 2022). *La segunda venida. Neorreaccionarios, guerra civil global y el día después del apocalipsis*. Caja Negra.
- Braidotti Rosie (2000). *Sujetos nómades*. Paidós.
- Freire Paulo (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Guelman, Anahí y Palumbo, María Mercedes (2024). *La construcción de lo popular en las intersecciones ente educaciones y movimientos populares*. En Alfieri, Ezequiel; Lázaro, Fernando y Santana, Fernando (Comps). *La interseccionalidad de las educaciones populares*. El colectivo-Ed filosofía@cu.
- Guelman, Anahí y Palumbo, María Mercedes (2022). Notas sobre la formación política en movimientos populares en Argentina. En Palumbo, María Mercedes; Cabaluz, Fabián; Salazar Castilla, Mónica y Guelman, Anahí (Comps), *Formación Política en América latina. Reflexiones desde la Educación Popular y las Pedagogías Críticas*. CLACSO.
- Hall, Stuart (1984). Notas sobre la deconstrucción de lo popular. En SAMUEL, Raphael (Ed.) *Historia popular y teoría socialista*. Crítica.
- Rolnik, Sueli (2019). *Esferas de la Insurrección. Apuntes ara descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Quintar, Estela (2018). Crítica Teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En Guelman, Anahí; Cabaluz, Fabián y Salazar Castilla, Mónica (Comps.) *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- Sadin, Eric ([2019]2023). *La siliconización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Caja Negra.
- Zemelman Hugo (2011). *Configuraciones Críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI-CREFAL.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas

Número 12 · Septiembre 2025