

Visibilizar, desaprender y reaprender.

Sentipensando algunos caminos para la educación popular en el siglo XXI

MANUEL PALACIO*

Frente al pesimismo de este siglo, que terminaba por legitimar al neoliberalismo, los movimientos de resistencia y construcción de nuevas formas de vida otorgan a la educación un lugar central. Como parte de sus proyectos liberadores, renovaron las prácticas pedagógicas e imprimieron un sello humanista a la educación. El desafío para los educadores críticos es sumarnos a los proyectos educativos de los movimientos sociales y comunidades como formas de experiencias de lucha que articulan el acto pedagógico de la resistencia y la organización, y al mismo tiempo, continuar en la tarea permanente de recrear y profundizar las experiencias sentipensadas en las instituciones educativas que incluyan nuevas orientaciones epistemológicas, metodologías y nuevos conocimientos. Este texto pretende recuperar algunas experiencias de educación popular latinoamericana desde hace dos siglos y que siguen vigentes, al mismo tiempo se plantean preguntas, desafíos y anticipaciones para este siglo XXI.

Cambia la piel, duele, duele
Vértigo de la desnudez
Me encuentro conmigo y me asusto
Y empiezo a andar sobre mis pies
Algo habrá para aprender
Y me entrego nomás al misterio
Algo tendré que perder
Si más libre quiero caminar de nuevo.

Arbolito

Introducción: recreando la memoria en el contexto de una avanzada neoliberal

Han pasado varios años ya del final del siglo XX, un siglo que en sus últimas décadas se cerró con muchas voces y posturas pesimistas a la hora de anticipar el rumbo de las mujeres y los hombres

en este planeta. Dentro de esas posturas pesimistas, o como dijo Freire «fatalistas», las voces que plantearon la llegada a la cima del desarrollo humano y la imposibilidad de proyectos superadores del capitalismo tuvieron por aquellos años una fuerza importante. Está claro que estas posturas intentaban legitimar la expansión del neoliberalismo a escala global, fueron tiempos duros para muchos, y también lo fueron para el pensamiento crítico.

Como otras veces, los de abajo, los «nadies», de este continente fueron quienes iniciaron un gran movimiento de resistencia y construcción de nuevas formas de vida social. El movimiento zapatista, el Movimiento de los Sin Tierra (MST) de Brasil, los movimientos de pueblos originarios, las agrupaciones piqueteras, las organizaciones

*Estudiante de Maestría en Pedagogía, Instituto de Pedagogía Crítica



y asambleas barriales, constituyeron espacios y fermentos de construcciones alternativas. Esas expresiones sociales de organización y resistencia tienen algo en común: la importancia que otorgaron y otorgan a la educación en sus acciones cotidianas. A partir de sus experiencias pedagógicas, la educación fue renovada y volvió a recobrar su dimensión humanizante, en tanto proyecto liberador. Aunque hoy las fuerzas de cambio siguen sus rumbos de manera serpenteante, el neoliberalismo intensifica su lógica privatista y avasalladora, las grandes corporaciones acrecientan aún más sus ganancias al mismo ritmo en que crecen los excluidos, la represión social, la debilidad de las democracias, y se potencia la depredación de la naturaleza sobre algunas naciones de Latinoamérica.

En este momento histórico, los educadores críticos nos encontramos con nuevos desafíos que parten desde aquellos avances: la importancia de sumarnos a experiencias de lucha y organi-

zación que no separan el acto pedagógico de la resistencia y la organización, involucrarnos en la construcción de prácticas educativas que surgen desde los movimientos sociales y organizaciones comunitarias, y al mismo tiempo la tarea permanente de recrear y profundizar en las instituciones educativas experiencias *sentipensadas* que incluyan nuevas orientaciones epistemológicas, metodologías y, por qué no, nuevos conocimientos. Se trata de seguir construyendo proyectos pedagógicos colectivos y liberadores que rescaten el sentido más profundo y diverso de lo humano. Como nos dice Mignolo:

La modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad), promueve el entretenimiento banal y narcotiza el pensamiento. Por ello, la tarea del hacer, pensar y estar siendo descolonial es la sanación de la herida y de la

Los de abajo, los «nadies», de este continente fueron quienes iniciaron un gran movimiento de resistencia y construcción de nuevas formas de vida social.

viciosa compulsión hacia el «querer tener»; desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos. Aprender a desaprender para reaprender de otra manera, es lo que nos enseñó la filosofía de Amawtay Wasi.¹

Con respecto a esta tarea, la educación popular y los educadores populares de la Abya Yala tienen un vasto recorrido teórico y práctico para tomar la palabra y acompañar los procesos de visibilización, resistencia y organización. La intención de este texto es recuperar algunos recorridos acumulados por la educación popular latinoamericana desde hace dos siglos y que consideramos plenamente vigentes, y al mismo tiempo ensayar algunos interrogantes, desafíos y anticipaciones sobre su sentir, pensar y hacer para este siglo XXI.

Pensamientos, ideas y experiencias pedagógicas en la construcción de proyectos liberadores en la Abya Yala²

La perspectiva latinoamericana encarna la opción crítica releída a partir de la realidad de este continente. Esta perspectiva tiene como iniciadores a José Martí, Simón Rodríguez y Mariano Moreno en Argentina, entre otros. Desde la época independentista, se acumularon ideas, debates y experiencias que incorporaron las particulares maneras de conocer y ver el mundo latinoamericano, sus supuestos incluyen una crítica y un planteo superador a todas las formas de opresión que los pueblos de este continente venían soportando desde la época de la Colonia. Desde esos primeros gritos libertarios del siglo XIX, pasando por la propuesta pedagógica de Mariátegui en Perú, el cardenismo en México, los planteos reformistas de 1918 en Argentina profundizados luego en la obra de Saúl Taborda, hasta la escuela Warisata en Bolivia, como primera propuesta

educativa sustentada en la cosmovisión de los pueblos originarios andinos, es posible rastrear «huellas» de lo que denominamos educación popular latinoamericana.

La escuela de Warisata era la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de la lucha por la justicia y la libertad, emblema de todas las antiguas rebeldías del indio jamás extinguidas. La escuela era obra nacida de las propias manos del indio, era suya por completo.³

Con el siglo XX en marcha se continuaron acumulando prácticas y experiencias que intentaron superar las concepciones alienantes de la educación, pero es a partir de las décadas de 1960 y 1970 que la educación popular adquiere un importante impulso. El influjo emancipador latinoamericano, proveniente de los distintos procesos revolucionarios del continente y el trabajo social de base, impactó fuertemente en esta perspectiva, resaltando el carácter político de toda práctica educativa y la necesidad de plantear proyectos educativos liberadores a favor de los sectores menos favorecidos de la sociedad. En estos movimientos se incluyen todas las experiencias comunitarias del movimiento sacerdotal tercermundista, las experiencias educativas nicaragüenses y la teología de la liberación, cuya praxis pedagógica más elevada toma cuerpo en la obra de Paulo Freire.

En términos pedagógicos, esta perspectiva intenta recuperar los saberes de los sectores populares, sin dejar de reconocer los saberes dominantes. Se trata de un posicionamiento educativo que resalta el carácter conflictivo de los conocimientos, es por eso que a la vez que recupera el valor de la escuela pública, también resalta el importante carácter político pedagógico de otras instancias educativas. Su intencionalidad es la construcción de otra educación y otra sociedad que incluya a todas las clases y grupos sociales. Desde esta perspectiva, la educación popular es una propuesta que incluye con sus particularidades a todos los sectores sociales, sin desconocer antagonismos y contradicciones. Este enfoque recibió un fuerte impulso teórico y metodológico a partir de las experiencias de alfabetización de adultos, iniciadas por la década de 1960, instancias en que campesinos y trabajadores se encontraban en círculos, bibliotecas y locales gremiales (entre muchos otros) para aprender a leer y escribir y, al mismo tiempo, analizar y comprender la realidad económica, social y política en busca de herramientas que permitieran transformarla.⁴ Estas prácticas tuvieron lugar a lo largo de nuestro continente y se inscriben en programas de educación y alfabetización de carácter mundial,

¹ Walter Mignolo, «Prefacio», en Walter Mignolo (comp.), *Género y descolonialidad*, Buenos Aires, Del Signo, 2014, p. 7.

² Abya Yala es el nombre con el cual el pueblo Kuna, residente en parte de Colombia y Panamá, identificaba a este continente antes de la llegada de los españoles. Su significado es «tierra de sangre vital» o «tierra madura». Usar este nombre es una manera de visibilizar la preexistencia humana en nuestro continente.

³ Carlos Salazar Mostajo, *La Taika. Teoría y práctica de la escuela Ayllu*, La Paz, GUM, 1992, p.13.

⁴ Manuel Palacio, «Educación popular con niños y niñas», *Pachamama, Ñuque Mapu, Yuy Porá*, núm. 25, 2011.

llevados adelante por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). Hablamos de momentos históricos muy importantes, desde la Revolución cubana y la posibilidad del sueño socialista, hasta la redefinición de la hegemonía estadounidense en el continente. La Alianza para el Progreso (Alpro) introdujo en los países de nuestra región numerosos programas de intervención de corte comunitario, con la finalidad de contrarrestar el fantasma de la organización para la toma del poder en estas regiones; sus créditos para proyectos sociales de base muchas veces contradijeron ideológicamente el sentido que la Alpro se proponía; la educación popular tuvo un enorme desarrollo en aquellos tiempos.

La educación popular se constituyó así en una alternativa crítico-superadora de la educación tradicional, que hace de la práctica educativa un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente estos contenidos están disociados de la experiencia de los educandos y de las realidades sociales. Es notable la impronta de Durkheim y de la teoría funcionalista en la conformación de esta tradición, el sociólogo francés la definió así:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.⁵

Las prácticas educativas tradicionales son mayormente memorísticas, metodológicamente verbalistas, con una concepción cerrada del conocimiento y con un currículum centrado en el docente, aunque éste es un engranaje más de la maquinaria educativa. La especialización del currículum y la división entre quienes deciden y

piensan el qué y el cómo de la educación profundizaron la división entre la concepción y la ejecución del acto educativo y las prácticas pedagógicas de los maestros.

Este sistema educativo fue reiteradamente criticado, e incluso hubo muchas experiencias educativas y corrientes pedagógicas que intentaron proyectos alternativos (el siglo XX fue muy rico en este sentido); sin embargo, la educación tradicional sigue siendo hegemónica, entendiendo también que ésta no es algo fijo sino que, en forma de sedimento, alude a múltiples prácticas y proyectos políticos-pedagógicos. Es por eso que la educación tradicional incluye elementos que van desde el positivismo hasta las concepciones más tecnocráticas acerca de lo social y el conocimiento. En la superación de la educación tradicional, la educación popular propuso al menos cinco pilares para una educación emancipadora:

1. *La democratización de la relación educativa.* La educación es entendida como un encuentro entre sujetos, desafiados por conocer el mundo. Esto quiere decir que se reconoce que todos son portadores de algunos conocimientos, no hay *tabula rasa*, ni mentes que reeducar. La democratización también implica que no hay lugares fijos en torno a quién enseña y quién aprende. El educador enseña, pero no es el único. La democratización de la relación educativa es un intento político por involucrar a todos los participantes en las decisiones que giran en torno al qué y al cómo del acto educativo. Sin lugar a dudas, significa también la participación de los educandos en el acto de evaluar, ellos deciden cómo quieren ser evaluados. Este es el componente radical de la educación popular, la formación en prácticas éticas y políticamente autónomas de todos los participantes.

2. *El carácter provisorio del conocimiento.* De acuerdo con el punto anterior, desde la educación popular se propone empoderar el conocimiento que portan los sujetos y, más ampliamente, recuperar los saberes de los sectores oprimidos. Esto implica varias cosas: el cuestionamiento a una visión universalista del conocimiento, destacando su anclaje a cuestiones de clase social y las luchas por su imposición al resto; el componente recreativo del conocer; y, sobre todo, la visibilización de múltiples formas de entender el mundo, más allá de la forma hegemónica moderna occidental, centralizada en el conocimiento científico. Desde la educación popular hubo un intento permanente de cuestionar el conocimiento aceptado como socialmente válido, denunciando sus ataduras a lo económico, político, social y cultural.

3. *Una concepción integral del hombre, la mujer y la cultura.* La superación de la escuela tradicional positivista significa recuperar al hombre y la mujer como sujetos íntegros, es decir, en todas sus dimensiones, superando la dualidad inherente a la educación tradicional, que divide al cuerpo de la mente, ideología que en su extremo privilegia el saber académico-teórico, por todas aquellas expresiones que se relacionan con los sentimientos y lo orgánico,

⁵ Émile Durkheim, *Educación y pedagogía*, Barcelona, Península, 1996, p. 53.

hecho que de ninguna manera significa que no sean conocimientos de orden complejo. Es por eso que, desde la educación popular, se intenta recuperar las distintas manifestaciones expresivas del hombre y la mujer, superando la educación bancaria planteada por Freire⁶ y caracterizada por su narratividad pedagógica.

4. *El punto de partida y de llegada del acto educativo es la experiencia de vida de los sujetos.* La experiencia cotidiana de los sujetos es el núcleo a partir del cual se articulan las distintas dimensiones del quehacer educativo. Las historias de vida de los participantes son, a la vez, la condición humanizante de la educación y el eje de cuestionamiento de lo que nos sucede. Lo cotidiano es visto como experiencia de vida dignificada y cuestionada, en un acto dialéctico de conocimiento que no propone su negación, sino la posibilidad de analizarlo complejamente, en busca de la transformación de esas condiciones mediante la organización colectiva.

5. *El acto del conocimiento implica la transformación del mundo.* El encuentro entre sujetos convocados o reunidos en torno a ciertas cuestiones por conocer no se plantea como una acción especular del mundo, el conocimiento construido entre los participantes necesariamente implica la transformación del sujeto y del entorno que lo rodea. No se conoce para acrecentar un repertorio, el conocimiento es una herramienta para interactuar con el mundo y con los otros. En este sentido hablamos de transformación de lo cotidiano, entendiendo que es un proceso largo y complejo en el cual destacamos varios niveles de intervención. Lo que planteamos es que el conocimiento es una herramienta que nos permite ir transitando colectivamente entre los distintos niveles en la búsqueda de un mundo mejor al que tenemos.

Estos pilares o condiciones de partida pueden reconocerse como huellas que marcan y tiñen las prácticas actuales en educación popular. Aunque cabe destacar nuevamente que estas prácticas se caracterizan por incluir distintos sentidos acerca de lo que la educación popular significa. En un esfuerzo por sintetizar y actualizar una aproximación a este campo podemos decir que entendemos a la educación popular como una praxis, una perspectiva emancipadora, integral, ligada a la formación y no sólo a la instrucción, con una profunda raíz ética y política. Una herramienta para la apropiación y reconfiguración de saberes de lucha y configuración de subjetividades singulares y colectivas. Como un diálogo entre educadores y educandos, que además de cuestionar y desmitificar los intereses que moldean las formas de conocimiento eurocéntrico dominantes, pone en el centro del programa de estudios aquellas formas de conocimiento que constituyen los ámbitos de lo cotidiano y lo popular. La

⁶ Paulo Freire, *Pedagogía del compromiso. América Latina y educación popular*, Barcelona, Hipatia Editorial, 2009.

educación popular tiene como sentido principal brindar herramientas descolonizadoras, sustentadas sobre una epistemología que incorpore distintas formas del conocer y que supere la visión occidental, blanca y masculina del conocimiento hegemónico. Como nos dice Korol:

La educación popular tiene como punto de partida las prácticas sociales históricas acumuladas en las luchas emancipatorias. Requiere, además, como herramienta liberadora, un diálogo con el conjunto de las ciencias sociales, experiencias formativas y visiones del mundo que busquen aproximar aportes que sostengan la lucha contra las diversas formas de explotación y de alienación inherentes al capitalismo. Diálogo teórico y práctico, realizado en el medio de las luchas, construcciones y búsquedas de los sectores populares.⁷

Actualidad y perspectiva de la educación popular en el siglo XXI

Al calor de las luchas contra el neoliberalismo, numerosas organizaciones sociales, a las cuales denominamos en forma general movimientos sociales, pudieron construir y articular acciones de resistencia al capitalismo de fines del siglo pasado y comienzos del siglo XXI. Entre estas organizaciones es posible nombrar a los pueblos originarios, al movimiento piquetero, los movimientos de fábricas y empresas recuperadas, organizaciones comunitarias, los movimientos por los derechos humanos, los movimientos feministas y LGTB, etcétera. Como señala Maristella Svampa:

Ni pueblo ni clase trabajadora como antaño; ni ejército industrial de reserva ni nuevo lumpenproletariado: carácter multiforme y heterogéneo, informalidad, tradición obrera y militancia política, rabia juvenil y talante antireducción popularresivo y anticapitalista, protagonismo femenino y trabajo comunitario.⁸

⁷ Claudia Korol, «La educación popular en juego», *Pañuelos en Rebelión*, s/p, 2009, en <http://www.panuelosenrebelion.com.ar/view/257/155/>

⁸ Maristella Svampa, *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus, 2005, p. 296.



Respecto de los movimientos sociales, Boaventura de Sousa Santos plantea que éstos vuelven a poner en el centro del debate las relaciones entre las formas de regulación-emancipación y ciudadanía-subjetividad, coordinadas donde se establecen las prácticas de la educación popular. En palabras del autor:

La novedad más grande de los NMSs reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista tal como fue definida por el marxismo. Al identificar nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción, y ni siquiera son específicas de ellas, como son la guerra, la polución, el machismo, el racismo o el productivismo; y al abogar por un nuevo paradigma social, menos basado en la riqueza y en el bienestar material del que, en la cultura y en la calidad de vida, denuncian los NMSs, con una radicalidad sin precedentes, los excesos de regulación de la modernidad. Tales excesos alcanzan no sólo el modo como se trabaja y produce,

sino también el modo como se descansa y vive; la pobreza y las asimetrías de las relaciones sociales son la otra fase de la alienación y del desequilibrio interior de los individuos; y finalmente, esas formas de opresión no alcanzan específicamente a una clase social y sí a grupos sociales transclasisistas o incluso a la sociedad en su todo.⁹

En este artículo hacemos una opción teórica por una denominación particular dentro de los estudios de los movimientos sociales: «Los movimientos sociales populares», según Camacho.¹⁰ El movimiento popular es un tipo particular de movimiento social que consiste en la articulación de las acciones colectivas e individuales de las clases populares, dirigidas a buscar el control o la orientación de campos sociales en conflicto con

Los movimientos sociales vuelven a poner en el centro del debate las relaciones entre las formas de regulación-emancipación y ciudadanía-subjetividad, coordinadas donde se establecen las prácticas de la educación popular.

⁹ Boaventura de Sousa Santos, «Los nuevos movimientos», *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, núm. 5, 2001, p. 178.

¹⁰ Daniel Camacho, «Movimientos sociales, algunas definiciones conceptuales», *Ciencias Sociales*, núms. 37-38, 1987.

las clases y los sectores dominantes. El papel nuclear de las clases en esta perspectiva del movimiento popular se define en función de los actores. En consecuencia, la posición que éstos ocupan en el sistema de relaciones sociales condiciona el tipo de articulación y de acción que le da forma al movimiento; o sea, limita la gama de posibilidades estratégicas y culturales de sus prácticas sociales.

Estas organizaciones en la dinámica de la lucha social pasaron de la resistencia a formas de organización y formación de sus militantes. En ese escenario, muchas de éstas tomaron la educación popular como una herramienta para la transformación de su praxis y la formación de sus militantes. Podemos decir que en estos procesos de formación de los nuevos movimientos sociales la educación popular es tomada como una herramienta que acompaña y atraviesa la propia práctica de la lucha, la organización y la formación. La educación tiene un lugar central en las reivindicaciones de estos movimientos, desde los 1990 que estas organizaciones vienen demandando mayor acceso y mejor calidad de la educación pública estatal, al tiempo que también han cuestionado las formas educativas tradicionales y se han dado para sí novedosas formas educativas, a partir de las cuales la educación popular ha sido revitalizada.

Con la retracción neoliberal del Estado, los sectores más empobrecidos de la sociedad tomaron la educación, la salud y el trabajo como parte de sus demandas y acciones, primero como una necesidad de supervivencia, pero luego de la resistencia pasaron a debatir sobre la organización de estas prácticas y qué lugar debe tener el Estado en estas esferas. Los ejemplos más acabados de estas acciones seguramente son las experiencias autogestionadas del movimiento zapatista y del MST de Brasil. En Argentina, un movimiento parecido son los bachilleratos populares autogestionados, los círculos obreros de filosofía, la universidad obrera, las escuelas de gestión social, entre otras.

Con estas acciones, la educación popular retomó los sentidos construidos desde finales de la década de 1960, cuando se proponía como un instrumento de concientización y de praxis social, cultural y política de los sectores oprimidos, pero al mismo tiempo se permitió cuestionar y resignificar aquellos principios, incorporando a su agenda nuevos temas, debates, perspectivas teóricas y experiencias. Ya no se trata de una lucha en claves económicas solamente, sino que en estos procesos de resistencia se han incluido las perspectivas de una diversidad de grupos que escapan a las miradas unitarias de la identidad. Como sostiene el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL),

se abren nuevos escenarios para la acción de los movimientos sociales y la acción política de la sociedad civil. Entre ellos, podemos señalar: el cambio climático y los temas medioambientales en general, la economía social y solidaria, la soberanía alimentaria, la articulación entre lo urbano

y lo rural, la agricultura familiar urbana, las distintas formas de ejercicio del poder local, el contra-poder y la contracultura expresados por los movimientos de resistencia cultural juvenil, la diversidad y expresión de las demandas de los movimientos feministas y de mujeres, la agenda de los movimientos por la diversidad sexual, entre otros.¹¹

Es en este sentido que nos parece que la propuesta de Boaventura de Sousa Santos de una epistemología del Sur constituye un esfuerzo valioso de actualizar la perspectiva latinoamericana de la educación popular, un esfuerzo de recuperación histórica y resignificación del presente.

Los planteamientos más recientes en la educación popular se aproximan a los de De Sousa Santos, cuando éste se refiere a que la experiencia y las visiones del mundo van mucho más allá de la visión occidental hegemónica. Si como dijimos antes, la educación popular es una praxis, una perspectiva emancipadora, integral, ligada a la formación y no sólo a la instrucción, con una profunda raíz ética y política, una herramienta para la apropiación y reconfiguración de saberes de lucha y configuración de subjetividades singulares y colectivas; es en este punto donde la propuesta de las ecologías de los saberes y el trabajo pedagógico de la educación popular se encuentran en el reconocimiento de la diversidad epistemológica del mundo.

Esto confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento.¹²

¹¹ CEAAL, «Prólogo», en Marco Raúl Mejía Jiménez, *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*, Lima, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 2011, p. 9.

¹² Boaventura de Sousa Santos, *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Prometeo, 2010, p. 32.

Como dice el autor: «A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo».¹³ Sobre esta tarea de recuperación histórica y resignificación de categorías, acciones y reflexiones, compartimos la invitación de Mejía Jiménez:

Plantear la vigencia de la educación popular como parte de un pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano en estos tiempos de revolución científica, de capitalismo cognitivo, significa no sólo recoger los retos para dar respuesta a estos cambiantes tiempos, sino también un ejercicio de volver al adentro de ella y de sus prácticas, y desde allí reconocer los elementos que desde su acumulado hoy le dan una presencia y una vigencia que nos permita dar cuenta en este momento histórico de ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo? se hace educación popular.¹⁴


La invitación de estos autores es un desafío para imaginar una pedagogía más allá de las ideas occidentales dominantes. Implica toda una tarea de repensar los cánones desde donde hacemos y pensamos la educación, y al mismo tiempo el esfuerzo por imaginarnos otros modos posibles, es decir, una actividad creadora. Como notas iniciales de esta tarea, podríamos plantear la necesaria reflexión sobre los lugares desde dónde se plantea la relación educativa, el por qué y para qué se educa y nos educamos, el lugar del conocimiento en esas prácticas, preguntas que se tornan éticas, y aparece nuevamente la educación popular. De Sousa Santos invita a congobernarnos cuando dice que, en un proceso de aprendizaje gobernado por la ecología de saberes, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido.

¹³ *Ibid.*, p. 30.

¹⁴ Marco Raúl Mejía Jiménez, *op. cit.*, p. 19.

La ignorancia es sólo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes.¹⁵

Invitación desafiante y movilizadora, si tomamos en cuenta lo que plantea, gran parte de lo que se considera conocer y conocimiento legítimo deben ser revisados, pues esas visiones pertenecen a la matriz occidental moderna dominante. Ante semejante invitación, muchas de las cosas aceptadas como válidas ya no lo son, esa sensación de estar a la intemperie, es el desafío de pensar en el borde del abismo, en esa delgada línea de lo que está por venir; ese pensamiento fronterizo es también la invitación de una pedagogía decolonial, un lugar nada extraño para la educación popular.

El desafío es la reconstrucción de un proyecto desde una visión de mundo latinoamericana, proyecto que implica una necesaria revisión de la historia y un continuo pensar el presente, como formas creativas de un futuro aún no escrito. Como sugería Zemelman,¹⁶ la historia está abierta a lo impensable, a lo inédito, pero para llegar a eso es necesario la inconformidad, de ésta sale la resistencia, la oposición. En ese sentido es que va también este ensayo. Como educadores críticos yo creo que pensarnos en términos históricos es sostener una actividad académico-militante que proponga y fomente una actitud de inconformidad. Comparto con este pensador que esta actitud es uno de los pilares de la invitación a pensar en un futuro en coordenadas inéditas, entendidas como actividad creadora. Y, además, como advierte Zibechi al repensar las prácticas revolucionarias y emancipatorias, «la emancipación es siempre un proceso que, como todo proceso, es siempre incompleto: tránsito inconcluso, caminar que nunca llega a destino. ¿Por qué? Porque la emancipación no es un objetivo sino una forma de vivir. Ni más, ni menos».¹⁷ 

¹⁵ Boaventura de Sousa Santos, *Para descolonizar Occidente...*, p. 35.

¹⁶ Hugo Zemelman, «Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto», *Desacatos*, núm. 37, 2011.

¹⁷ Raúl Zibechi, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007, p. 57.