

La educación popular en los inicios del siglo 21

Alfonso Torres Carrillo¹

Presentación

Sin desconocer la heterogeneidad de los campos de acción, sujetos y prácticas que han caracterizado las prácticas de educación popular (EP) a lo largo de su trayectoria, podemos identificar un núcleo de sentido asociado a un conjunto de rasgos que les dan singularidad y las diferencian de otras prácticas pedagógicas. Dichos rasgos están también presentes en otras prácticas culturales, con las que la EP ha interactuado históricamente como la iglesia popular, la teología de la liberación, la comunicación popular y la investigación participativa (Brandão, 2013). Dichos rasgos son (Torres-Carrillo, 2021):

- 1) Su posicionamiento crítico e indignado frente a diversos contextos y relaciones de injusticia presentes en la sociedad y que se reproducen en las instituciones y prácticas educativas predominantes. Por ello, en el discurso de él, han estado presentes críticas a la opresión, el colonialismo, la explotación social, las exclusiones y discriminaciones raciales y culturales, el patriarcalismo y el capitalismo.
- 2) Su horizonte emancipador. Expresado en su identificación con los sentidos utópicos y discursos alternativos al capitalismo y a todo sistema de opresión en general; desde Freire se sostienen apuestas por la esperanza, los inéditos, el socialismo, la construcción de “otros mundos posibles” y el buen vivir.
- 3) Su intencionalidad política y pedagógica de contribuir a la conformación como sujetos, las diferentes poblaciones populares con quienes se interactúa (llámense “oprimidos”, pobres, trabajadores, campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes etc.). Dicho propósito de empoderamiento, generalmente se ha asumido como promoción y apoyo a sus procesos organizativos y a sus luchas.
- 4) Como acción pedagógica, centra su atención en la transformación subjetiva de los sujetos educativo; ya sea desde la concientización, la acción cultural, la potenciación y diálogo

¹ Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México; docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia / Doutor em Estudos Latino-americanos, Universidade Nacional Autónoma do México; professor da Universidade Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia. E-mail: alfonsitorres@gmail.com.

de saberes o la expansión de los marcos interpretativos, las prácticas educativas populares buscan afectar la subjetividad de educandos y educadores en todas las dimensiones (cognitiva, emocional, volitiva, mnémica y corporal).

- 5) Creación e incorporación de estrategias metodológicas y didácticas de carácter democrático, dialógico, participativo e interactivo tales como el diálogo freireano, el diálogo de saberes y el diálogo intercultural, la construcción colectiva de conocimiento y las cartografías corporales.

Si bien es cierto que la EP – como corriente pedagógica y movimiento educativo – ha estado presente en la historia de América Latina desde la década sesenta del siglo pasado², en las dos primeras décadas del siglo 21, está aconteciendo a la emergencia de múltiples experiencias, colectivos, redes y acciones educativas que se asumen como tal. Dicha reactivación de la educación popular ha estado atravesada por los cambios históricos y políticos que se han venido dando en la Región y ha incorporado nuevos escenarios, sujetos, contenidos, prácticas y sentidos, que es necesario visibilizar.

Luego del ímpetu fundacional de carácter radical propio de las décadas del sesenta al ochenta. Durante la última década del siglo 21, sobrevino un repliegue de esta orientación revolucionaria. Dicho giro estuvo asociado a la crisis del socialismo soviético, la caída del régimen sandinista, los procesos de paz en Centro América y en Colombia. El nuevo discurso que se impuso fue la defensa de la democracia liberal como la mejor forma posible de organización política (Rancière, 2006); luego de décadas de lucha contra los regímenes autoritarios, muchas organizaciones de la sociedad civil acogieron con entusiasmo el discurso democrático, reorientando sus prácticas educativas hacia la formación ciudadana.

Sin embargo, los efectos nefastos de la aplicación de las políticas económicas neoliberales, aumento de pobreza, desempleo e inequidad, pérdida de legitimidad de los gobiernos de transición y la expansión de prácticas clientelares, corruptas y mafiosas y el crecimiento de la conflictividad social y la delincuencia, generaron las condiciones para que en varios países de la Región se reactivaran movimientos sociales históricos (sindicales, indígena, campesinos), emergieron otros nuevos (antineoliberales, étnicos, ambientales,

² Los antecedentes latinoamericanos se remontan a Don Simón Rodríguez, quien, durante la primera mitad del siglo 19, hizo uso de la expresión *educación popular* como proyecto pedagógico emancipador orientada a la formación del pueblo de las nacientes repúblicas.

juveniles), fortalecimiento y llegada al gobierno de movimientos políticos de izquierda (Zibechi, 2003; Aguirre, 2009).

Ha sido de la mano de este renacer de las luchas sociales, así como de las indignaciones y esperanzas que expresan, que la educación popular ha vuelto a ser un sentido, un sentir y un motivo para muchas personas y colectivos, que ven en ella un referente político, ético y pedagógico emancipador para orientar sus prácticas. Este renacer actual de la educación popular se evidencia en la proliferación de colectivos, encuentros y jornadas de reflexión que se vienen realizando en diferentes países del continente en torno a su nombre³, así en el de Paulo Freire, quien se ha consagrado como su más importante referente.⁴

Viejos y nuevos escenarios

Este nuevo renacer de la educación popular ha acontecido en diversos escenarios. Por un lado, en los colectivos, procesos y redes de educación popular configurados desde las décadas pasadas como es el caso del Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL); por otro, en los movimientos sociales que se reactivaron o emergieron en esta coyuntura; en tercer lugar, en prácticas sociales alternativas en torno a temáticas como el ambientalismo popular, las economías solidarias, los nuevos feminismos y los activismos culturales y artísticos; finalmente la educación popular hace mayor presencia en escenarios educativos formales como las escuelas y las universidades.

Aunque desde sus inicios, la amplitud del campo de la educación popular excede el espacio conformado por el CEAAL, esta red continental ha sido un escenario privilegiado para reconocer los contextos, los debates y desafíos en el campo educativo popular. Así, en las asambleas del CEAAL, realizadas en las primeras décadas del nuevo siglo – Recife en 2002; Cochabamba en 2008; Lima en 2012; Guadalajara en 2017 –, se planteó la necesidad de afirmar la identificación de educación con los paradigmas críticos y emancipatorios y

³ Invito a explorar en internet “encuentro educación popular” para que vean como en países como Chile, México, Argentina, Uruguay, Brasil, Panamá y Colombia se vienen incrementando en los últimos años, este tipo de actividades.

⁴ El Instituto Paulo Freire de Brasil ha identificado más de 20 Cátedras Paulo Freire en el continente, sin contar la infinidad de eventos académicos sobre el legado de él. En el año 2021 hubo a lo largo y ancho del continente decenas de eventos y campañas reivindicando su obra y legado.

retomar su lugar junto a la lucha contra todas las formas de discriminación. En coherencia con estos mandatos, se asumió el irse conformando como un movimiento de educadores populares más articulado a los movimientos sociales en América Latina y el Caribe; confirmó esta decisión renombrar como Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe.

Desde sus inicios, por su vocación emancipadora, muchas prácticas educativas populares han estado insertas en movimientos sociales en torno a la reivindicación de derechos sociales, económicos, civiles y culturales. El comienzo del siglo coincidió con el ascenso de diferentes movimientos de trabajadores, indígenas, campesinos y populares en países en torno a derechos laborales, defensa de territorios, acceso a tierra ya bienes urbanos, *etc.* Los movimientos más consolidados han constituido propuestas educativas propias tales como universidades indígenas, campesinas y de trabajadores y en varios procesos organizativos se han gestado escuelas permanentes de formación; algunas de estas experiencias asumen la educación popular como su referente; otras han creado sus propios discursos pedagógicos (educación do campo, educación propia, pedagogías rebeldes, insumisas y desobedientes) (Torres-Carrillo, 2018).

Aunque es una tendencia surgida desde finales del siglo 20, en el presente han cobrado mayor fuerza de diversas expresiones de los nuevos movimientos sociales en torno a movimientos identitarios (étnicos, generacionales y de género), los feminismos populares y comunitarios, el ambientalismo popular, la memoria de las víctimas y la paz *etc.* La educación popular no ha sido ajena a esta ampliación de ámbitos y sujetos de acción colectiva; son más comunes las propuestas educativas con jóvenes, mujeres, niños, dirigentes y autoridades locales, trabajadores de la cultura, artistas, población LGBT, pueblos originarios y afrodescendientes (Streck; Esteban, 2013).

Otra tendencia significativa en el presente siglo ha sido la mayor presencia de la educación popular en ámbitos educativos formales. Aunque hubo experiencias pioneras en educación escolar en varios países, la preponderancia de los enfoques críticos al sistema escolar de las décadas de 1970 y 1980 y la efervescencia de luchas sociales llevó a que los colectivos de educación popular privilegiaran el trabajo con movimientos y organizaciones sociales durante ese periodo. Sin embargo, ha sido desde los propios movimientos donde han surgido valiosas iniciativas de trabajar en las escuelas, como es el caso del MST que decide ocuparlas y de algunas organizaciones sindicales de maestros en México y Colombia que

deciden involucrar entre las luchas de ellos, la construcción de currículos, didácticas y proyectos escolares alternativos al que imponen las políticas neoliberales.

Aunque la experiencia pionera de la educación popular – la campaña de alfabetización llevada a cabo por Freire en Natal – se hizo desde el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Pernambuco, durante las décadas de 1970 y 1980, la educación popular se desarrolló en otros escenarios sociales como los movimientos y las organizaciones sociales. La presencia de ella en las universidades fue marginal, tanto por opción, como por censura abierta o solapada a esta perspectiva pedagógica.

En la década de 1990, algunos educadores populares que laboraban en universidades o que se incorporan a ellas, luego de una trayectoria en organizaciones no gubernamentales, crean cursos, cátedras, campos de práctica, líneas de investigación y programas de grado y postgrado con esa denominación. En Colombia se conformó una red de profesores de 5 universidades públicas, con el nombre de Grupo Interuniversitario de Educación Popular y que adelantaron actividades conjuntas de investigación y formación (Pisso; Rincón, 2010).

Esta presencia de la EP en el mundo universitario se ha fortalecido en lo que va del siglo 21, en países como Brasil, Argentina, Uruguay y Chile, en los cuales existen sólidos grupos y colectivos de educadores populares al frente de programas de investigación, formación y extensión social crítica y solidaria con estrechos vínculos y alianzas formalizadas con organizaciones y movimientos sociales de sus países (Ampudia; Elisalde, 2017; Lázaro; Alfieri; Santana, 2019; Jara, 2018).

Los debates actuales

Hecho este recorrido histórico sobre los escenarios de la educación popular a comienzos del nuevo milenio, finalizó el capítulo esbozando algunos de los debates recurrentes y emergentes entre los educadores populares al finalizar la segunda década del siglo 21. Algunas de las temáticas concurrentes se refieren a la recepción y resignificación de otros paradigmas emancipadores, a las convergencias con la pedagogía crítica y otras educaciones emancipadoras, y a la apropiación de temáticas emergentes como lo comunitario, el cuidado y las espiritualidades.

Ampliar los referentes y sentidos críticos y emancipadores de la EP

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

Por un lado, la comprensión de la crítica se ha respaldado y a su vez ha desbordado la referencia a pensadores críticos, tanto clásicos como contemporáneos (Quintar, 2018). Entendida como distanciamiento y cuestionamiento del orden social y de las relaciones entre el poder y las significaciones imaginarias, saberes y conocimientos que lo sustentan, el pensar crítico latinoamericano se alimenta tanto de la tradición marxista, como de otras corrientes provenientes de diferentes campos de conocimiento (filosofía, ciencias sociales, estudios culturales, subalternos, decoloniales etc.), de praxis alternativas (como la comunicación alternativa, comunicación alternativa, teología de la liberación, arte comprometido y la propia educación popular) y de los saberes generados desde las resistencias y movimientos sociales (ancestralidades, feminismos, ecologismos etc.) (Torres-Carrillo, 2018).

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

En cuanto a lo emancipatorio, tal como lo han señalado Santos (2011) y Raúl Zibechi (2015), sucede algo similar con las teorías críticas. Mientras que en el siglo 20 éstas precedían la acción política revolucionaria, en el tiempo presente las prácticas de los movimientos sociales y los sentidos que movilizan van delante de dichas teorías. Por ello, desde sus puntos

de vista, los sentidos emancipatorios están en un proceso de renovación y se nutren de diferentes fuentes y afluentes, tanto clásicas como nuevas.

En el primer caso, resulta interesante el renovado interés por parte de viejos y nuevos educadores por volver sobre referentes pedagógicos fundacionales de las pedagogías emancipatorias, como es el caso de Paulo Freire. En lo que llevamos del siglo, reeditado sus textos clásicos y organizado compilaciones de textos inéditos o poco conocidos⁵. A la vez, en diferentes países han aparecido libros sobre aspectos particulares de la obra y la vida del educador brasileño⁶, así como infinidad de artículos, como puede constatarse en cualquier exploración en la web. A ello se suma, la ya mencionada proliferación de eventos académicos en su nombre y dedicados a su pensamiento, así como la multiplicación de sus imágenes en murales de universidades, centros educativos y sedes de organizaciones populares, elevándolo a calidad de símbolo.

En menor grado, pero de manera significativa, la literatura reciente sobre educación popular y otros campos alternativos, reivindica otros autores de la tradición de pensamiento latinoamericano y mundial como Simón Rodríguez, Mariátegui, Fals Borda, Dussel, Brandão, Franz Fanon y Gramsci. En el mismo sentido, se acogen macro perspectivas críticas de reciente formulación como las epistemologías del Sur y desde abajo y las posturas decoloniales; incluso, desde esta última, se ha venido configurando la apuesta por unas “pedagogías decoloniales” (Walsh, 2013) en la que quepan las diferentes prácticas pedagógicas insurgentes articuladas a las resistencias, re-existencias y emergencias ancestrales, comunitarias y populares del continente.

En la misma línea, cobran fuerza aportes provenientes de la interculturalidad crítica (Walsh, 2013; Albán, 2013) y los feminismos del Abya Yala, que han dado lugar a propuestas de educación intercultural crítica (Candau, 2013), de educación feminista negra, de educación rebelde autonómica (Baronnet, 2013), de pedagogías de la re-existencia (Albán, 2013) y de educación feminista decolonial. Desde esta última, la educadora Claudia Korol (2017) ha insistido en la necesaria convergencia entre la educación decolonial y las pedagogías feministas, que posibilite la capacidad de las comunidades de decir su palabra y

⁵ Freire (2006; 2009; 2015); Freire, Freire y Oliveira (2019); Freire y Shor (2014).

⁶ Parra (2007); Osorio (2018); Streck, Redin y Zitkoski (2015); Brandão (2017); Haddad, S. (2019); Schimp, Heidhues y Scmith (2019).

a su vez despatriarcalizar los discursos y las prácticas; a partir de la experiencia de las mujeres indígenas y transgénero de varios países de América Latina, se muestra cómo la colonialidad del saber y del poder se ha venido demoliendo desde las pedagogías feministas.

Lecturas y referentes de la política alternativa

En un plano más explícitamente político, los comienzos del siglo también reactivaron los debates acerca del modelo sociopolítico hacia el cual pueden orientarse los procesos de transformación social impulsados desde la EP, junto a los movimientos sociales y políticos alternativos. Más acá y más allá de las autodenominaciones asumidas por algunos gobiernos de izquierda (Socialismo del siglo 21 en Venezuela y socialismo comunitario en Bolivia), en el campo educativo popular se retoman horizontes utópicos y heterotópicos anti sistémicos y postcapitalistas que circulan en el campo alternativo más amplio, en expresiones como “otros mundos posibles”, “otros posibles son posibles”, alternativas al desarrollo y postdesarrollo (Escobar, 2018), los ecosocialismos y el buen vivir.

En un sentido similar, se han reactivado discusiones sobre cuáles son las estrategias más adecuadas para construir esas formas de sociedad alternativas al capitalismo. Buscando superar la vieja discusión dentro de la izquierda entre la toma del poder y acceso al gobierno por vía electoral, se plantean otras posiciones como la construcción de poder popular (Rauber, 2011), dispersar el poder a través del autonomismo y la autogestión (Zibechi, 2015), las resistencias creativas (Rolnik, 2003), la construcción de lo común (Gutiérrez, 2018), la comunidad en movimiento (Torres-Carrillo, 2021) la defensa de lo común y el bien común; la descolonización y despatriarcalización de la sociedad (Paredes, 2010; Rivera, 2010; Gutiérrez, 2018).

Educaciones populares, pedagogías críticas y educación comunitaria

Al reconocerse como una concepción y una corriente pedagógica emancipadora, la EP se ha visto interpelada y ha buscado dialogar con otras denominaciones y discursos pedagógicos alternativos, como: la pedagogía crítica, la educación comunitaria, la educación propia, las pedagogías rebeldes e insumisas. Así mismo, reconocida la multiplicidad de

experiencias y construcciones discursivas dentro del campo de la EP, algunos prefieren pluralizar como “educaciones populares”.

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

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

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

Así mismo, en algunos países donde los movimientos indígenas, afro o campesinos han conquistado la gestión autónoma de la educación escolar, así como en aquellos donde hubo gobiernos progresistas (como Bolivia y Ecuador), se impulsan prácticas y políticas públicas que reivindican la educación pública democrática, popular, propia o comunitaria. En algunos países ha venido cobrando legitimidad la expresión “educación comunitaria” o “comunalitaria” para nombrar estas propuestas que refieren a prácticas pedagógicas agenciadas por comunidades ancestrales y territoriales.

Este afán por recoger la pluralidad de perspectivas y sentidos múltiples presentes en los discursos y prácticas contemporáneas de la EP ha hecho que varios autores hagan converger diferentes expresiones y calificativos para renombrarlas. Así, Jorge Osorio (2017)

habla de “educación popular comunitaria” como referente en el que convergen las dos tradiciones pedagógicas; a su vez, Marco Raúl Mejía (2012) habla de “educaciones y pedagogías críticas desde el Sur” y algunas educadoras, de “educación popular feminista”.

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

Otras temáticas y perspectivas desafiantes

Este renacer de la EP en el siglo 21, además de expresarse en la pluralización de sus espacios, sujetos y prácticas, también ha incorporado nuevas temáticas y resignificado otras, tales como la cuestión de lo territorial, la construcción de comunidad, las subjetividades y las nuevas espiritualidades, los feminismos de Abya Yala, el cuerpo y las nuevas subjetividades. Concluyo el artículo, haciendo una breve referencia a algunas de ellas.

Como se señalaba anteriormente, las luchas que se dan a lo largo y ancho del continente contra el extractivismo minero y otros proyectos estatales y empresariales que despojan y destruyen los territorios campesinos y ancestrales, también vienen desarrollando prácticas educativas inspiradas en la EP. Dichas prácticas han incorporado como contenido y perspectiva, referentes discursivos provenientes de la ecología política, las alternativas al desarrollo, la agroecología y el ambientalismo popular, que dan un lugar central al territorio, a lo territorial y a la territorialidad, como categorías, que sirven no sólo para analizar las dinámicas sociales, sino también para orientar políticas transformadoras.

La reivindicación de lo comunitario, la producción de lo común y el bien común, no solo han estado referidas al análisis político y al horizonte emancipatorio; también ha hecho presencia como referente educativo y pedagógico; algunos movimientos y organizaciones

indígenas o que reivindican l territorial han acuñado las expresiones de educación comunitaria y educación comunalitaria, educación comunal y pedagogía de la comunalidad (Ángeles, 2018); también lo comunitario ha sido un sentido reivindicado para orientar prácticas escolares y no escolares orientadas a construir comunidad (Torres-Carrillo, 2014; 2021), y ya un educador popular colombiano, Juan Carlos Jaime, propone en ese sentido, una comunagogía (Jaime, 2017) como alternativa pedagógica.

Otra temática recurrente y que gana cada vez más interés y atención es el que en el discurso fundacional se refería a la concientización o “toma de conciencia” de la realidad, el cual había venido ensanchando a otras categorías como subjetividad, al reconocer que la formación de sujetos pasaba por todas las dimensiones que nos constituyen como humanos y no solo lo intelectual racional; dicha categoría abarcaría también la voluntad, lo emocional y afectivo y lo corporal (Torres-Carrillo, 2018). A lo largo del nuevo siglo, ha cobrado relevancia las referencias a lo espiritual y a las nuevas espiritualidades, que abren otra dimensión de la vida personal y colectiva: los imaginarios culturales que conectan con sentidos inmanentes y trascendentes y a una relación sagrada con el cosmos, la vida y la humanidad, no necesariamente anclado a lo religioso, sin excluirlo (Torres, 2019).

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

Finalmente, es importante destacar el creciente posicionamiento dentro de diferentes colectivos de educadores y de prácticas de EP, la atención a la diversidad sexual y de género, a la corporeidad y a las construcciones de masculinidad; desde experiencias educativas concretas y la reflexión sobre las mismas, han surgido propuestas de pedagogías trans populares, pedagogía de y desde los cuerpos y pedagogías desde nuevas masculinidades libertarias (Ruiz, 2016; Sabaté, 2019).

Referências

AGUIRRE, C. A. **América Latina en la encrucijada**: los movimientos sociales y la muerte de la política moderna. México: Contrahistorias, 2009.

ALBÁN, A. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. *In*: WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**, Tomo I, Quito: Abya-Yala, 2013.

ALFIERI, E.; LÁZARO, F. **Educación popular desde los bordes**: miradas desde el bachillerato popular Maderera de Córdoba, Buenos Aires. Buenos Aires: Acercándonos Movimiento Cultural, 2019.

ARANA, H.; RAPPACI, M. L. La educación popular feminista, una perspectiva que se consolida. *In*: CENDALES, L.; MEJÍA, M.; MUÑOZ, J. (ed.). **Entretejidos de la educación popular en Colombia**. Editado por. Bogotá: Editorial Desde Abajo, 2013.

AREYUNA, B.; CABALUZ, F.; ZURITA, F. Educación popular y pedagogías críticas, corrientes emancipadoras de la educación chilena. *In*: GHELMAN, A.; CABALUZ, F.; SALAZAR, M. **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

BARONNET, B. **Autonomía y educación indígena**. Quito: Abya Yala, 2013.

BENAVENTE, A. C. Educación popular feminista e interseccional. *In*: ALFIERI, E.; LÁZARO, F. **Educación popular desde los bordes**: miradas desde el bachillerato Popular Maderera de Córdoba, Buenos Aires. Buenos Aires: Acercándonos Movimiento Cultural, 2019. p. 81-93.

BRANDÃO, C. R. Cincuenta y un años después. *In*: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, V. M. (2013) Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CAPPELLACCI, I. La educación popular y las pedagogías críticas interpeladas. *In*: GHELMAN, A.; CABALUZ, F.; SALAZAR, M. **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

CÉSPEDES, N. **Pasión, indignación, razón y compromiso**. La Piragua, Lima, n. 37, p. 133-142, 2012.

DUCASSE, F. C. **Entramando pedagogías críticas latinoamericanas**: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Santiago: Quimantú, 2015.
Disponível em: <https://www.clacso.org.ar/libreria->

latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=1176&campo=titulo&texto=. Acesso em: 6 set. 2023.

ESCOBAR, A. **Otro posible es posible**: caminando hacia transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América. Bogotá: Desde Abajo, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogía de la tolerancia**. México: FCE; CREFAL, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogía del compromiso**. Barcelona: Hipatia, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogía de los sueños posibles**. México: Siglo XXI, 2015.

FREIRE, P.; FREIRE, M.; OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Miedo y osadía**. México: Siglo XXI, 2014.

GUELMAN, A.; PALUMBO, M. (coord.). **Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos populares**. Buenos Aires: CLACSP; El Colectivo, 2018.

GUTIÉRREZ, R. **Horizonte comunitario-popular**: antagonismo y producción de lo común en América Latina. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.

JAIME, J. C. La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos. **Argumentos**, México, v. 30, n. 83, p. 197-218, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59552649009>. Acesso em: 9 set. 2023.

JARA, O. Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia. 1998. Disponível em: <https://pensamientocepalforja.org/2020/05/25/paulo-freire-filosofo-de-la-transformacion-de-la-historia-oscar-jara-1998/>. Acesso em: 9 set. 2023.

JARA, O. **La educación popular latinoamericana**: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. San José: CEAAL, 2018.

KOROL, C. **Pedagogía feminista, diálogo de saberes, educación popular**. Buenos Aires: Fundación Rosa Luxemburgo, 2017.

LÁZARO, F.; ALFIERI, E.; SANTANA, F. **Educaciones populares y pedagogías críticas**. Relatos desde el Sur. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2019.

MEJÍA, M. R. **Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur**. Bogotá: Magisterio Editorial, 2012.

ORTEGA, P. La educación popular y su resignificación en la pedagogía crítica. **Aportes**, Bogotá, n. 60, 2018.

PAREDES, J. **Hilando fino**: desde el feminismo comunitario. La Paz: Cooperativa El REbozo, 2010.

PARRA, O. **Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

PISSO, F.; RINCÓN, L. **La educación popular en las universidades colombianas**. La Piragua, Panamá, n. 32, p. 135-145, 2010.

QUINTAR, E. Crítica teórica, crítica histórica. *In*: GUELMAN, A.; CABALUZ, F.; SALAZAR, M. **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

RAUBER, I. **Dos pasos adelante, uno atrás**: lógicas de superación de la civilización regida por el capital. Bogotá: Desde Abajo, 2011.

RANCIÈRE, J. **Política, policía, democracia**. Santiago: LOM, 2016.

ROLNIK, S. **Esferas de la insurrección**: apuntes para descolonizar el inconsciente. Buenos Aires: Tinta Limón, 2003.

RUIZ, J. O. Educación popular y pedagogía desde los cuerpos, una experiencia de masculinidades libertarias. *In*: CENDALES, L.; MEJÍA, M. R.; MUÑOZ, J. **Pedagogías y metodologías de la educación popular**: “se hace camino al andar”. Bogotá: CEAAL, 2016.

SABATÉ, J. Todo cuerpo es político. *In*: ALFIERI, E.; LÁZARO, F. **Educación popular desde los bordes**: miradas desde el bachillerato Popular Maderera de Córdoba. Buenos Aires: Acercándonos Movimiento Cultural, 2019. p. 97-116.

SCHIMP, I.; HEIDHEUS, A.; SCMITH, M. **Desaprender para transformar**: encuentros, experiencias y reflexiones inspiradas en Paulo Freire. Bogotá: Paulo Freire Gesellschaft, 2019.

STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Lima: CEAAL, 2015.

TORRES-CARRILLO, A. **El retorno a la comunidad**: problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá: El Búho, 2014.

TORRES-CARRILLO, A. **Movimientos sociales y educación popular en América Latina**. La Habana: Editorial Caminos, 2018.

TORRES-CARRILLO, A. **Comunidad en movimiento**: persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina. Bogotá: Desde Abajo, 2020.

TORRES-CARRILLO, A. **La educación popular**: trayectoria y actualidad. Bogotá: El Búho, 2021.

TORRES, F. Aleteos, respiros y transformaciones: espiritualidades en la educación popular. *In*: CENDALES, L. *et al.* **Educación popular desde los territorios**: experiencias y reflexiones. Bogotá: CEAAL, 2019. p. 234-256.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**. Quito: Tomo I, 2013.

ZEMELMAN, H. **Configuraciones críticas**: pensar epistémico sobre la realidad. México: CREFAL; Siglo XXI, 2011.

ZIBECHI, R. Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. **Revista OSAL**, Buenos Aires, n. 13, p. 185-188, 2003.

ZIBECHI, R. **Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias**. Bogotá: Desde Abajo, 2015.