

# Educación popular, poder popular y democracia en Nuestramérica



**Paulina E. Villasmil Socorro**  
**Arlete Ramos dos Santos**  
**Lia Pinheiro Barbosa**  
**(Compiladoras)**



UNERMB

**Colección Simón Rodríguez**

Este libro es producto de investigación desarrollado por sus autores. Fue arbitrado bajo el sistema doble ciego por expertos en el área bajo la supervisión del Centro de Estudios e Investigaciones Culturales Lingüísticas de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Venezuela.

### **Educación popular, poder popular y democracia en nuestramérica.**

Paulina E. Villasmil Socorro, Arlete Ramos dos Santos, Lia Pinheiro Barbosa (compiladoras).

© Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), 2020.



#### **Fondo Editorial UNERMB**

<https://fondoeditorial.unermb.web.ve/>

Julio García Delgado - **Coordinador**

Joel López Polanco - **Jefe de Publicaciones**

Henry Alberto Rodríguez - **Jefe de Comunicaciones y Relaciones Públicas**

Centro de Estudios e Investigaciones Culturales Lingüísticas y Literarias (UNERMB)  
Cabimas, Venezuela

Hecho el depósito de ley:

**ISBN:** 978-980-427-149-6

**Depósito legal:** ZU202000065

Colección *Simón Rodríguez*

**Portada:** Julio Pulgar

**Imagen de portada:** Samuel D. Bermúdez Villasmil

**Diseño y diagramación:** Julio García Delgado

**Edición:** Juliana Castillo Ávila



Educación popular, poder popular y democracia en nuestramérica./ Paulina E. Villasmil Socorro, Arlete Ramos dos Santos, Lia Pinheiro Barbosa (compiladoras).

—1era edición digital — Cabimas (Venezuela): Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). 2020.

242 p.; 22 cm

ISBN: 978-980-427-149-6

1. Educación popular. 2. Poder popular. 3. Democracia. 4. Nuestramérica.

# Educación, pensamiento pedagógico latinoamericano y pedagogías críticas en el fortalecimiento del poder popular

Educação, pensamento pedagógico latino-americano e pedagogias críticas no fortalecimento do poder popular

Education, latin american pedagogical thought and pedagogies: criticisms toward the strengthening of popular power

Lia Pinheiro Barbosa<sup>1</sup>

## Resumen

El artículo tiene por objetivo plantear una reflexión inicial en base al lugar histórico que ocupa la noción de poder popular en el pensamiento pedagógico latinoamericano, como también desde la *praxis* educativo-política del campo popular en la transición del siglo XX al XXI. Para ello, presento cómo algunos pensadores y pensadoras de la teoría pedagógica de América Latina han abordado el carácter estratégico de la educación para un devenir liberador y emancipador, sobre todo en el proceso de formación de un sujeto histórico-político y en el fortalecimiento del poder popular. Asimismo, el escrito destaca cómo los movimientos populares recuperan el legado histórico de la tradición pedagógica latinoamericana y del poder popular, y lo enlazan en la conformación de proyectos educativos concretos que juegan papel central en la reconfiguración de matices conceptuales, estrategias y tácticas políticas en la disputa hegemónica y en la crítica a la coyuntura geopolítica y económica que engendra las problemáticas de fin de siglo en la región. Cobra vitalidad la recuperación de la dimensión teórico-práctica del Poder Popular vinculada a la lucha por la Unidad de los Pueblos en América Latina y en el mundo.

**Palabras-clave:** Educación; Pensamiento Pedagógico Latinoamericano; Poder Popular, Movimientos Populares

---

1 Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Docente en la Universidade Estadual de Ceará (UECE), en el Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) y en el Mestrado Académico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Investigadora del CLACSO y del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-UNAM). Correo Electrónico: lia.barbosa@uece.com

## Resumo

O objetivo do artigo é propor uma reflexão inicial sobre o lugar histórico que a noção de poder popular ocupa no pensamento pedagógico latino-americano, bem como na *práxis* educativo-política do campo popular na transição do século XX para o século XXI. Neste sentido, apresento como alguns pensadores e pensadoras da teoria pedagógica latino-americana abordaram a natureza estratégica da educação para um futuro libertador e emancipador, sobretudo no processo de formação de um sujeito histórico-político e no fortalecimento do poder popular. O escrito destaca também como os movimentos populares recuperam o legado histórico da tradição pedagógica latino-americana e do poder popular e articulam-no à conformação de projetos educativos concretos que desempenham um papel central na reconfiguração de nuances conceituais, estratégias e táticas políticas na disputa hegemônica e na crítica da situação geopolítica e econômica que gera os problemas do final do século na região. Cobre vitalidade a recuperação da dimensão teórico-prática do Poder Popular ligada à luta pela Unidade dos Povos na América Latina e no mundo.

**Palavras-chave:** Educação; Pensamento Pedagógico Latino-Americano; Poder Popular; Movimentos Populares

## Abstract

The objective of this article is to propose an initial reflection based on the historical place occupied by popular power (*poder popular*) in Latin American pedagogical thought, as well as on the educational and political praxis of the popular camp in the transition from the 20th to the 21st century. To this end, I present how some referents of Latin American pedagogical theory have approached the strategic nature of education for achieving a liberating and emancipating future, especially in the process of forging a historical-political subject, and in the strengthening of popular power. Likewise, the paper highlights how popular movements recuperate the historical legacy of the Latin American pedagogical tradition and of popular power, and link them to the conformation of concrete educational projects that play a central role in the reconfiguration of conceptual nuances, strategies and political tactics in the hegemonic dispute, and in the critique of the geopolitical and economic situation that engenders the problems posed at the end of the century in the region. The recuperation of the theoretical-practical dimension of popular power linked to the struggle for the unity of the peoples of Latin America and the world generates a certain vitality.

**Keywords:** Education; Latin American Pedagogical Thought; Poder Popular, Popular Movements.

## A MODO DE INTRODUCCIÓN

La historia de la educación y del pensamiento pedagógico latinoamericanos es la historia misma de las luchas de la región por la liberación de los regímenes monárquicos y esclavistas europeos durante los siglos XVIII y XIX, en el combate de las dictaduras militares en el siglo XX, o aún en el enfrentamiento del imperialismo, de las políticas neoliberales y del ascenso de las fuerzas neofascistas en la transición al siglo XXI. De los movimientos abolicionistas e independentistas en las nacientes repúblicas a los procesos revolucionarios y la irrupción clandestina e insurgente de fines del siglo pasado, la educación constituye una herramienta creadora de conciencias para la descolonización y la liberación, a la vez el proyecto político en sí mismo, en tanto eje fundamental y transversal en la conformación del sujeto histórico-político, responsable por conducir el camino hacia una alternativa política latinoamericana de carácter emancipatorio y popular.

En la pluma de destacados pensadores y pensadoras de la región, como Simón Rodríguez, José Martí, Nísia Floresta, Gabriela Mistral, José Carlos Mariátegui, Ernesto *Che* Guevara, Luis Beltrán Pietro Figueroa, Orlando Fals-Borda, Paulo Freire, entre otros, se elaboró una teoría crítica de la Educación y de la Pedagogía en clave latinoamericanista, centrada en el debate en torno al papel que cumple lo educativo y lo pedagógico en la formación de un sujeto histórico-político y de un proyecto societal emancipatorio mediado por una *Pedagogía de la Liberación*.

En ese marco, lo popular deja de ser un adjetivo y se convierte en un concepto y en una característica definidores de un proceso político, al revelarse en tanto núcleo de (re)construcción del tejido social, en su capacidad de generar nuevos esquemas de valores humanísticos a partir de una acción colectiva y que objetiva instaurar nuevas sociabilidades en que se supere la condición colonial, racista, patriarcal y de clase, pilares de una estructura de dominación que es intrínseca a la historia de América Latina y el Caribe. De ahí que articular lo popular a una concepción política de la educación – la Educación Popular – constituyó el fin del pensamiento pedagógico latinoamericano, en sus fundamentos filosóficos, educativo-pedagógicos y políticos, en que la educación es comprendida como *praxis* y esencia de cada uno de los elementos que componen una formación humana emancipadora.

Todos los procesos revolucionarios fueron en sí mismos hechos pedagógicos y tomaron por tarea primera la educación del pueblo como elemento fundamental de una América Latina libre. A la vez, enmarcaron el debate político de la Educación en la conformación y/o fortalecimiento del poder popular, es decir, en la capacidad de impulsar, concretamente, la participación popular en la construcción de un proyecto político socialista y en la reconfiguración de los sentidos de la democracia en clave popular. Ahora bien, ¿todavía es vigente el debate político del poder popular en la historia reciente de América Latina? ¿Mantendrán los mismos elementos constitutivos del proceso histórico revolucionario que le confirió sentido? ¿Cuáles serían los elementos políticos que articulan el poder popular en el siglo XXI? ¿Cuáles son sus articulaciones con lo educativo y lo pedagógico en el horizonte utópico de construcción de una sociedad emancipada? ¿Quiénes son los sujetos partícipes de ese proceso político?

Sin la pretensión de responder a profundidad cada una de estas interrogantes, el escrito busca plantear una reflexión inicial en base al lugar de inscripción del poder popular en el pensamiento pedagógico latinoamericano y, sobre todo, desde la *praxis* educativo-política del campo popular en la transición del siglo XX al XXI. Para ello, delimito el análisis a la apreciación de como los movimientos populares recuperan el legado histórico del poder popular y lo enlazan en la conformación de proyectos educativos concretos que juegan papel central en la reconfiguración de matices conceptuales, estrategias y tácticas políticas en la disputa hegemónica y en la crítica a la coyuntura geopolítica y económica que engendra las problemáticas de fin de siglo en la región. Asimismo, en la recuperación de la dimensión teórico-práctica de la noción de Poder Popular vinculada a la lucha por la Unidad de los Pueblos en América Latina y en el mundo.

Con base en el histórico movimiento educativo-pedagógico, el presente escrito objetiva profundizar esta discusión enunciando el diálogo entre educación, pensamiento pedagógico y pedagogías críticas en el fortalecimiento del Poder Popular. La intención es apuntar algunos elementos para debatir en qué medida una historia de la educación latinoamericana dio o no seguimiento al tema del Poder Popular, vislumbrando la posibilidad histórica de erigir procesos educativos en conformidad con la géne-

sis de un pensamiento crítico latinoamericanista y de una *praxis* política participativa e emancipadora. Un segundo propósito consiste en destacar la constitución de un sujeto pedagógico latinoamericano en la tesis de la resistencia expresada en la *praxis* político-educativa de los movimientos sociales en América Latina. Para ello, destacaré algunas experiencias de la región que considero ejemplos de un ejercicio tangible y concreto del debate teórico y de la *praxis* del poder popular en el marco de una educación liberadora y emancipadora.

## **PENSAMIENTO PEDAGÓGICO, EDUCACIÓN Y PODER POPULAR EN LATINOAMÉRICA**

¿Qué significa pensar las tesis de la resistencia latinoamericana, tomando por eje la educación y las pedagogías críticas en el fortalecimiento del Poder Popular? A esa pregunta no hay una respuesta inmediata, ¡tampoco sencilla!; muy al contrario, constituye un planteamiento al debate acerca de los significados del Poder Popular en los procesos de disputa hegemónica del Estado o por fuera de él en el enfrentamiento del imperialismo y de las múltiples faces del capitalismo (Barbosa, 2010).

Considero que, para adentrar a este debate, es menester recuperar algunos elementos constitutivos del pensamiento pedagógico latinoamericano que demarcan un primer planteamiento del concepto de Poder Popular desde la proposición de un proyecto educativo y pedagógico dirigido a formar mujeres y hombres para el ejercicio de una *praxis* política que se vincula a la instauración de la liberación política y a la conformación del Estado-nación. En otros términos, el concepto de Poder Popular surge en un contexto de irrupción revolucionaria en el continente, en la necesidad de emprender la tarea de impulsar procesos educativos como herramienta fundamental de construcción de las nacientes repúblicas, como también en la formación del *nuevo hombre* y de la *nueva mujer*.

El final del siglo XVIII constituyó en el hito fundacional, por así decir, del nacimiento de la ilustración latinoamericana y de las primeras propuestas de elaboración de un proyecto educativo responsable por concebir una nueva cultura destinada a la participación popular y dirigida a la emancipación política de la región. A la educación era atribuida el deber

político de formar al pueblo, desde una perspectiva en que se reconociera a la ignorancia como un mal social y el verdadero obstáculo a la construcción de Repúblicas libres políticamente y enmarcadas en una identidad nacional y regional propias.

Entre las nacientes bases de la ilustración latinoamericana, se destacan los escritos de Simón Rodríguez, a ejemplo de *Luces y Virtudes Sociales* (1840), obra dedicada a reflexionar acerca del tema de la Educación Popular. En ella, la categoría “Popular” era entendida como sinónimo de “General”. Considerar la educación como objeto del análisis político y, además, conferirle el atributo de “general” y “popular” constituía, en ese periodo, un hecho inédito en la proposición de una agenda política para las repúblicas que se pretendían instaurar. Reside en este aspecto la originalidad de los planteamientos de Rodríguez, principalmente por comprender que la revolución política sólo se lograría con la emancipación humana, anclada en procesos educativos generadores de una autentica liberación del pensamiento. Al mismo tiempo, el educador venezolano concebía que el acceso a la educación se daría por medios públicos, es decir, como derecho garantizado por los Estados republicanos. En las palabras de Rodríguez (2007, p. 69), “lo que no es JENERAL, [sic] sin excepción no es verdaderamente PÚBLICO y lo que no es PÚBLICO no es social.”

Simón Rodríguez conformó la génesis de un pensamiento pedagógico latinoamericano y del debate político en torno al papel estratégico de la educación en la construcción de una nueva sociedad. Para Rodríguez (2007) “sin luces no hay virtudes” y cabría a las nacientes repúblicas el deber político y social de garantizar una educación popular, de carácter público y general. En esta perspectiva, Rodríguez consideraba que la asunción de un compromiso político con lo educativo era uno de los caminos para la consolidación de una revolución latinoamericana. Ello se daría en el combate a la ignorancia, una vez que ella era la principal enemiga de las naciones libres y emancipadas. Asimismo, Rodríguez establecía el vínculo entre la educación y el pleno ejercicio del Poder Popular, una vez que los procesos educativos conllevarían a la formación de hombres y mujeres como sujetos políticos, estrategia imprescindible para que se erigieran naciones basadas en una *praxis* política resultante del Poder Popular. Comprendía que:

Muchos trabajos se han publicado sobre la Educación en general, y algunos sobre el modo de aplicar sus principios, á formar ciertas clases de personas; pero todavía no se ha escrito para educar pueblos que se erijen [sic] en naciones – en un suelo vastísimo – desierto – habitable en gran parte – y transitado en casi todas direcciones: en un tiempo, en que la luz de la razón alumbra los principales puntos del globo: y en unas circunstancias, tan singulares, como las de la reacción de la ignorancia abatida contra la filosofía triunfante. La América debe considerar hoy la lectura de las obras didácticas (especialmente las que tratan de la sociedad) como uno de sus principales deberes (Rodríguez, 2007, p.73).

La *Educación Social* constituyó la primera propuesta de Simón Rodríguez al sistema republicano, destinada a formar el espíritu de unidad entre hombres y mujeres, porque “la mayor fatalidad del hombre en el estado social es no tener con sus semejantes un común sentir de lo que conviene a todos” (Ortiz, 1990, p.229). Para Rodríguez, la Educación Social debería de articular dos ejes centrales: 1. Que la enseñanza priorizara “principios sociales”, en los cuales el conocimiento adquirido fuera capaz de volverse en una *praxis* política y 2. Que igualmente se fundara una formación para el trabajo, espacio de conformación de saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004), capaces de generar alternativas de orden política, económica, social y cultural en articulación con el tejido social. No obstante, en la perspectiva de Rodríguez lo educativo no se restringía al aprendizaje de la lectura y de la escritura; más bien tendría que incorporar a la ciudadanía como principio central en la sociedad latinoamericana. Asimismo, previo al dominio de las habilidades de escolarización está la capacidad de fomentar ideas e interpretarlas. En otras palabras, la capacidad de leer el mundo y de posicionarse críticamente en él. El riesgo de no alcanzar este fin en los procesos educativos fue una preocupación constante de Rodríguez (2007, p.88): “¿Qué leerá el que no entienda los libros? ¿De qué hablará él que no tiene ideas?”

La aptitud de desarrollar un pensamiento filosófico propio, en la elaboración de una reflexión crítica y de fomentar ideas como fines últimos de la

educación hacia la revolución latinoamericana estuvo presente en los escritos de José Martí. En *Nuestra América*, Martí (1977) aclama por un despertar de América Latina para pensarse a sí misma, en un proceso de descolonización del pensamiento y de una reconfiguración de nuestros referentes socioculturales en clave latinoamericanista, un proceso necesario, sobre todo en los procesos políticos y en el arte de gobernar. Para ello, José Martí advertía que:

Estos tiempos no son para acostarse con el pañuelo a la cabeza, sino con las armas de almohada, como los varones de Juan de Castellanos: las armas del juicio, que vencen a las otras. Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra. (...) No hay proa que taje una nube de ideas. (...) Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse como quienes van a pelear juntos (Martí, 1974, p.157).

Para Martí, el ideario educativo y pedagógico se insiere en la labor política de una relectura de América Latina por ella misma, con el objetivo de auto-conocerse en el marco de su formación socio-cultural y en una dimensión histórica y política. La educación en Nuestra América constituía un proyecto histórico de conocimiento hacia la comprensión de la realidad del continente a partir de sus hechos históricos y de la *praxis* política de sus sujetos – pueblos originarios, negros, blancos, mestizos. Para Martí (1977), la recuperación (o la construcción) de la otra historia latinoamericana, a partir de una educación socialmente formadora, permitiría a hombres y mujeres situar el pensamiento en el reconocimiento de nuestras particularidades, especificidades, idiosincrasias en tanto pueblo latinoamericano, no permitiendo la imposición de modelos educativos y políticos oriundos de otras realidades externas y ajenas al continente.

La educación pensada para América Latina tendría que proponerse liberadora de pensamientos, descolonizadora y anticolonial, en el sentido de reconstruir, aprehender y difundir el conocimiento proveniente de los detalles (conocidos y desconocidos) de la historia latinoamericana y en conformidad con las necesidades emergentes del cotidiano de su pueblo. Además, promover una educación que despierte en los corazones y en las mentes latinoamericanos el orgullo por el histórico de las resistencias y de luchas propias de la trama social y política de nuestra región.

Es menester destacar que en ese periodo histórico otras voces se posi-

cionaron en la defensa de una educación para el fortalecimiento del poder popular, yendo más allá al reivindicar la inclusión de sujetos históricamente excluidos del proceso educativo, como lo expresaba el caso de la negación del derecho a la educación para las mujeres, los pueblos originarios, los campesinos y la población negra que se encontraba en condición de esclavitud.

Descendiente intelectual del siglo de las luces, Nísia Floresta, pensadora brasileña del siglo XIX, problematizó los límites de los derechos del hombre, concepto político del pensamiento liberal, al negar la existencia de una igualdad natural de hombres y mujeres. Al escribir *Derechos de las Mujeres e Injusticia de los Hombres* (1833),<sup>1</sup> Nísia Floresta denuncia la inexistencia de valoración intelectual del género femenino y la negación del derecho universal a la educación para las mujeres. En un Brasil esclavista, a las mujeres de determinada clase social era destinada una formación domiciliar, tan sólo para una alfabetización precaria y el aprendizaje de modales y tareas para la labor doméstica como esposas. En una sociedad basada en una moral conservadora, se sostenía el argumento masculino acerca de la inexistencia de capacidad intelectual de las mujeres que les permitiera adentrar a otros campos del conocimiento científico, como también a ejercer cargos públicos. Nísia Floresta argumentaba que la subordinación femenina era resultado de su escasa formación escolar. En ese marco, la pensadora brasileña fue precursora en la reivindicación del derecho a la educación para las mujeres y creó la primera escuela para niñas en ese país.

Ese debate adentra el siglo XX, en la reivindicación del reconocimiento de las mujeres en tanto sujetos políticos. Gabriela Mistral, poetisa y educadora chilena, también figuró como una de las primeras mujeres a fomentar la educación popular y la defensa de una educación práctica, creativa y activa para la formación de los niños y de la juventud. Entre sus escritos acerca de lo educativo, se destaca *La instrucción de la mujer*, de 1906, obra ampliamente criticada por ser considerada subversiva, antirreligiosa y revolucionaria. No obstante, Gabriela Mistral es considerada una de las pioneras en la defensa de los derechos de la mujer en nuestra región, entre ellos, el de educarse. En las palabras de Mistral (1906):<sup>2</sup>

---

1 Traducción libre de *Vindication of the Rights of Women*, de Mary Wollstonecraft.

2 Disponible en <https://ideasfem.wordpress.com/textos/ff03/>

Se han dicho que la mujer no necesita sino una mediana instrucción; y es que aún hay quienes ven en ella el ser capaz de gobernar el hogar. La instrucción suya es una obra magna que lleva en sí la reforma completa de todo un sexo. Porque la mujer instruida deja de ser esa fanática ridícula que no atrae a ella sino la burla; porque deja de ser esa esposa monótona que para mantener el amor conyugal no cuenta más que con su belleza física y acaba de llenar por fastidio esa vida en que la contemplación acaba. [...] Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, es arrancar de la degradación muchas de sus víctimas. Es preciso que la mujer deje de ser mendiga de protección, y pueda vivir sin que tenga que sacrificar su felicidad con uno de los repugnantes matrimonios modernos; o su virtud con la venta indigna de su honra.

Ambas las pensadoras introdujeron una propuesta de educación femenina articulada a un cuestionamiento profundo de los valores morales y de las formas de opresión que la sociedad ejercía sobre las mujeres. Para ellas, además del acceso a la educación como un derecho universal e igualitario, la naturaleza de esa formación debía de estar vinculada a una redefinición de las relaciones humanas.

Otra referencia del pensamiento pedagógico latinoamericano es el pensador José Carlos Mariátegui y sus aportes al marxismo latinoamericano, sobre todo en la defensa de que el sujeto revolucionario en América Latina era representado por los pueblos originarios, en virtud de nuestra especificidad histórica y política (Mariátegui, 1928). Argumentaba que todas las tesis que ignoraban la problemática indígena o la reducían abstractamente a un problema **étnico** y moral se limitaban a “ejercicios teóricos estériles” y condenados a un descrédito absoluto. Con base en esa premisa, Mariátegui (1928) estableció una ruptura epistemológica y política fundamental para inaugurar un abordaje marxista y socialista en perspectiva latinoamericanista, sobre todo al situar la cuestión indígena como un ‘problema nacional’ y un ‘concepto a crearse’<sup>3</sup>.

Al analizar el caso peruano, Mariátegui identificó una herencia directa del colonialismo relacionada a la problemática de la tierra: el gamona-

---

3 La ruptura epistemológica de Mariátegui también se manifiesta en la doble dialéctica internacionalismo-nacionalismo y urbanismo-agrarismo. De igual manera, sitúa en el plano teórico-político lo que él definía como “comunismo agrario dos Incas”.

lismo, el latifundio y la servidumbre, pilares de un modelo de desarrollo político-económico que perduraba desde hace siglos en Perú y que era responsable por la miseria moral y material indígena. Mariátegui defendía que el socialismo en América Latina debería incorporar, en su debate político, una concreción histórica en que se reconociera en la propiedad de la tierra las raíces de la cuestión indígena, demarcándola como un problema social, político y económico.

En su concepción del proceso revolucionario, hay una ruptura con la perspectiva ‘partidocéntrica’ orientada hacia la toma del poder. Mariátegui defendía la necesidad apremiante de articulación entre las reivindicaciones proletario-urbanas y las indígenas agrarias, lo que conllevaría a una confluencia política entre sujetos colectivos rumbo a un proyecto histórico, nacional y socialista, edificado *desde abajo*, es decir, en la base popular. En esa línea, la realización de un proyecto socialista no sería obra de una élite intelectual o de un partido político, menos aún de una bancarrota del capitalismo; sería antes el resultado de un trabajo colectivo de construcción histórica. De ahí que, para Mariátegui, la educación política permanente y el fomento de procesos auto-organizativos eran centrales en el proceso revolucionario socialista. En la perspectiva de un socialismo indoamericano, enfatizaba que la superación histórica de la problemática indígena debería de ser obra de los propios indígenas, fruto de su conciencia histórica como sujeto político. En sus palabras:

Una conciencia revolucionaria indígena tardará quizás en formarse; pero una vez que el indio haya hecho suya la idea socialista, le servirá con una disciplina, una tenacidad y una fuerza en la que pocos proletarios de otros medios podrán aventajarlo. El realismo de una política revolucionaria, segura y precisa [...] puede y debe convertir el factor de raza en un factor revolucionario (Mariátegui, 1982, p.185 – 186).

Asimismo, una de sus principales denuncias de Mariátegui consistió en apuntar el desinterés político de la élite peruana, en particular de los latifundistas, en promover la educación de los pueblos originarios y campesinos de Perú. Para Mariátegui (1928), la negación del acceso a la escuela y el incentivo al alcoholismo eran mecanismos de manutención de la ig-

norancia y sumisión indígena, condición *sine qua non* para el aparato político-ideológico y moral de la propiedad de la tierra. En una perspectiva revolucionaria, de construcción genuina de un socialismo indoamericano y popular, Mariátegui enfatizaba:<sup>4</sup>

Profesamos abiertamente el concepto de que nos toca crear el socialismo indoamericano, de que nada es tan absurdo como copiar literalmente fórmulas europeas, de que nuestra praxis debe corresponder a la realidad que tenemos delante. [...] No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América Latina ni calco ni copia. DEBE SER CREACIÓN HERÓICA. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al Socialismo Indoamericano. He ahí una misión digna de nuestra generación nueva.

Recuperar los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano articulado a procesos revolucionarios nos permite identificar la capacidad creadora de las revoluciones que se llevaron a cabo a lo largo del siglo XX en nuestra región, en la medida que se apropian del legado teórico y de la memoria histórica de la resistencia latinoamericana y caribeña. En ese sentido, el siglo XX nos brinda ejemplos concretos del fortalecimiento de un sujeto histórico-político de carácter popular, que construye su conciencia política en la dialéctica de la lucha, impulsando procesos revolucionarios de relieve en la región.

## **LA PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LO SIMBÓLICO**

El legado del pensamiento pedagógico latinoamericano impulsó un amplio debate acerca de la educación como vía primordial de construcción de nuevos paradigmas emancipatorios. Los movimientos históricos de resistencia del continente, sobre todo los de carácter revolucionario y aquellos vinculados a la lucha por el derecho a la educación, basaron sus acciones políticas y sus demandas en los aportes de estos pensadores y pensadoras, articulado a de otros contemporáneos que, igualmente, pensaron sus realidades en el marco de un activismo político.

Conforme podemos observar, de Simón Rodríguez a Carlos Mariátegui, todos reconocen la existencia de una dimensión educativo-pedagó-

4 Carta a la Célula Asprista en México.Lima, 16 de abril de 1928.

gica en la conformación del poder y las diferentes formas de dominación. Desde ahí urge la ruptura con los modelos colonialistas e imperialistas de educación impuestos históricamente a nuestros pueblos, cuyo enunciado equivalía a la consolidación de formas explícitas o implícitas de dominación política, económica y cultural.

En los procesos revolucionarios llevados a cabo en Cuba, Nicaragua y Venezuela, se estableció las bases para la formulación de una nueva política educativa, con un caudal de elementos para afinar los principios y lineamientos de un proyecto educativo con expresión propia y con una intencionalidad política revolucionaria. En el caso cubano, las campañas de alfabetización y los círculos de cultura constituyeron ejes centrales en la erradicación del analfabetismo y de un proceso formativo para enraizar los valores revolucionarios, a la vez impulsar el proceso educativo y de formación política de toda sociedad cubana, desde la niñez a la fase adulta.

Durante la Revolución Sandinista, el Proyecto de Desarrollo Educativo y Cultural de Nicaragua planteó las bases para una nueva educación política. Articulado a la “Cruzada Nacional de Alfabetización” y el subsistema de Educación Popular de Adultos, primera acción educativa en la segunda Revolución Sandinista, el Ministerio de Educación de Nicaragua definió que el sector educativo debería de impulsar proposiciones y acciones que incidiera en:

- La emergencia de las grandes mayorías antes desposeídas y marginadas como protagonistas activas de su propia educación.
- La liquidación del analfabetismo y el establecimiento de la Educación de Adultos como tareas prioritarias de la Revolución.
- La vinculación del proceso educacional al trabajo creador y productivo como principio pedagógico generador de innovaciones educativas, promoviendo las tareas científicas y técnicas.
- La transformación y reorientación del sistema educativo en su conjunto, a fin de ponerlo en coherencia con el nuevo modelo económico y social (Ministerio de Educación, 1983, p.13-14).

La concepción de un proyecto educativo a partir de un proceso revolucionario parte de la comprensión de que el elemento educativo constituye eje fundamental y transversal para avanzar en una alternativa popular en

América Latina. Asimismo, requiere otra concepción de educación, de escuela y de sujeto pedagógico para una deconstrucción de las categorías que han permitido interpretar la historia de la educación en la región, sobre todo en la escena fundadora de nuestra educación y sus fines políticos para la conquista de América Latina.

Puiggrós (2006) afirma que en el transcurso de implantación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos se subsidió no sólo una forma particular de dominación desde un modelo educativo hegemónico, sino también el proceso de consolidación de una hegemonía basada en la demarcación de un campo simbólico e ideológico que se impone con vistas a homogeneizar el pensamiento social y, así, mantener la supremacía de determinados grupos establecidos en el poder. Cuando hablo campo simbólico e ideológico, me refiero justamente al momento en que se generan los procesos identitarios del continente, es decir, cuando se construye y se asume una identidad latinoamericana.

Problematizando el debate, vale la pena cuestionarse: ¿Qué implicaciones están presentes en la asunción de una identidad que se construye desde los referentes del dominador? ¿Qué otras formas de dominación son implantadas a partir de la imposición de una identidad desvinculada y ajena a los elementos constitutivos de la otra historia de Latinoamérica? ¿Cómo se podría recuperar o inscribir el tema del Poder Popular como alternativa política cuando el campo simbólico ya está referenciado desde otros parámetros socio-culturales y políticos?

El riesgo de una dominación desde el campo simbólico e ideológico reside en su avance silencioso y por su dimensión de alcance. En alusión a la afirmativa Zapatista, desde la “larga noche de los 500 años” y, esencialmente, cuando se inauguran las primeras instituciones educativas, se intenta aplastar la existencia del “otro” y de su subjetividad, subordinándolo no sólo por el uso de la fuerza física, a ejemplo de la esclavitud en nuestro continente, como también a partir de procesos de expropiación territorial y lingüística sumamente profundos, extinguiendo lenguas originarias – y toda una cosmovisión y una filosofía propia subyacentes a ellas – e imponiendo la lengua y la religión del conquistador, con el conjunto de sus referentes ordenadores.

El aparato educativo oficial instaurado secularmente atendió plenamente al sistema capitalista de producción instaurado en nuestra región. Además, sobrepuso conceptos políticos al funcionamiento del Estado y de la democracia, al tratar de adecuar la agenda política vigente en Latinoamérica a los anhelos del desarrollo económico impuestos por las potencias económicas nacionales y transnacionales. Una de las categorías que no encontró cabida en el ámbito de las discusiones emprendidas en la escuela – tampoco en el ámbito del Estado y de la Universidad - fue justamente aquella que se refiere al “Poder Popular”. Si bien la ilustración latinoamericana recupere este concepto,<sup>5</sup> será en la *praxis* política de los sectores organizados de la sociedad civil, en los marcos de la resistencia, que resonará el entendimiento político del Poder Popular como sinónimo de participación igualitaria. Uno de los caminos propuestos por los movimientos populares y sociales para proponer un proyecto político alternativo se insiere en las luchas inscriptas en el proceso educativo latinoamericano.

La emergencia de teorías pedagógicas enmarcadas en el referente de la Educación Popular (Freire, 1975; Illich, 1985; Fals-Borda, 2009) y de experiencias que claman por una educación emancipadora articulada por pedagogías críticas y sujetos pedagógicos, expresan un posicionamiento político que se contrapone a lo dictado históricamente por la educación oficial. En la *praxis* político-pedagógica y educativa de estos sujetos se abre el espacio para que se construya la pregunta por el *sujeto pedagógico latinoamericano* y sus señas particulares.

## **MOVIMIENTOS POPULARES, EDUCACIÓN, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y EL FORTALECIMIENTO DEL PODER POPULAR**

Al final del siglo XX observamos que los movimientos populares retoman el debate histórico del pensamiento pedagógico latinoamericano para pensar, en el ámbito de su *praxis* política, estrategias a la construcción de un proyecto político popular. En ese proceso histórico, reconocen a la educación como uno de los principales instrumentos de ruptura con la lógica excluyente y deshumanizadora del capital, como también en la

---

5 A ejemplo de los escritos de Simón Rodríguez y de José Martí.

lucha anticolonial, anticapitalista, antirracista y antipatriarcal. Además, comulgan con el legado de Paulo Freire al reconocer que la educación posee una dimensión filosófica y política, con potencial liberador y dotada de una función socio-política orientada hacia la construcción de la autonomía y la emancipación humana. Para Freire (1975), la educación constituye un camino en el proceso de liberación de los pueblos. Desde este parámetro confiere un nuevo enfoque a la alfabetización como relectura de mundo y refuerza la dimensión política de la educación como *praxis* transformadora.

El carácter político conferido a la educación se vincula al entendimiento de la generación de una cultura política emancipatoria construida por el campo popular, es decir, los movimientos populares, campesinos, indígenas, por el movimiento negro, de mujeres, entre otros que ejercían la *praxis* de la Educación Popular como camino de resistencia y lucha rumbo a procesos de liberación. En este sentido, sustento mi argumento afirmando que, entre las acciones de resistencia propia de estos movimientos, la educación constituye un elemento valioso en la lucha por la emancipación política y cultural de los pueblos de América Latina. Una mirada panorámica sobre el continente nos permite identificar experiencias concretas de proyectos educativos articulados por una *praxis* pedagógica alternativa, que prima por el fortalecimiento del Poder Popular, vinculado a un papel político conferido a la educación hacia la emancipación humana.

En la transición del siglo XX al XXI, observamos un conjunto de experiencias educativas construidas por el campo popular, muy influenciadas por los fundamentos del pensamiento pedagógico latinoamericano, empero aporten con novedosos elementos conceptuales del proyecto educativo, del sujeto pedagógico y de la práctica pedagógica:

- La Educación del Campo, las Escuelas Itinerantes y la Pedagogía del Movimiento, proyecto educativo-político del Movimiento Sin Tierra (MST), en Brasil (Caldart, 2004; Barbosa, 2015, 2016a);
- La Educación Autónoma y el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZ-LN), que se vincula al proyecto autónomo del Movimiento Zapatista en México (Barbosa, 2015; 2016b);

- Los Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALA's) y las Escuelas Campesinas vinculados a las organizaciones de la CLOC-LVC (Castellano, 2010; Peterle, Greco & Martín, 2017; Pachón, 2019; Val, Rosset, Zamora-Lomelí, Giraldo & Rocheleau, 2019);
- Las escuelas de formación política de las organizaciones de la CLOC-LVC situadas en diferentes países de la región (Rosset, Val, Barbosa & McCune, 2019);
- Las Pedagogías Feministas erigidas por los feminismos populares y de la lucha de las mujeres indígenas y campesinas (EZLN, 2013; ANAMURI, 2015, Barbosa, 2018);
- Las experiencias de las Escuelas Familia Agrícola (EFA's) y de la Pedagogía de la Alternancia (Moretti, Vergutz & Costa, 2017; Fraga & Sousa, 2017);
- La Educación Propia, desarrollada por el movimiento indígena del Cauca (Terreros, 2012);
- La experiencia educativa de la Warisata Escuela – Ayllu, en Bolivia;
- Las campañas de alfabetización y los círculos de cultura en Cuba y las experiencias de educación popular de Nicaragua, fruto de la Revolución Sandinista;
- El Método Cubano de Alfabetización, “Sí, Yo Puedo!”;
- Las experiencias de las Universidades Interculturales Indígenas, de carácter autónomo, en Ecuador, Bolivia, Colombia y México;
- Las experiencias de las misiones educativas en Venezuela - Misión Robinson, Misión Rivas y Misión Sucre;
- La Universidad de las Madres de la Plaza de Mayo, en Argentina;
- Los Bachilleratos Populares, también en el territorio argentino;
- La experiencia pedagógica de los Círculos de Autoeducación Docente, en Perú;

Entre tantas otras experiencias pasadas y contemporáneas que se han consolidado y avanzado gradualmente, testigos vivos de que el *paradigma emancipador para América Latina* tiene un pie en la educación, camino de transformación cultural en el continente. Todas estas experiencias reflejan

un momento muy especial en la lucha latinoamericana, con la comprensión crítica de que otro proceso societal no es estrictamente un problema pedagógico, pero que se enmarca en una disputa hegemónica que prescinde la conformación de un sujeto histórico-político. En ese marco, se concibe a la educación como hegemonía en el ámbito de la lucha de clases.

Pensar procesos educativos y pedagógicos en la óptica de los movimientos indígenas y campesinos significa concebirlos más allá del paradigma de la modernidad occidental, es decir, recuperar el sentido epistémico del acto educativo, concebido desde las epistemes de los pueblos originarios y aquellas epistemes rurales de los campesinos (Barbosa & Rosset, 2017). Una dimensión epistémica que aporta al fortalecimiento de procesos políticos y de otras racionalidades, en sintonía con su cosmovisión, con sus banderas de lucha y sus proyectos políticos.

Estas experiencias son ejemplares en la conformación de pedagogías concebidas en procesos históricos, de carácter revolucionario y que visan la emancipación humana. En ellas son fortalecidos saberes ancestrales, a la vez que promueven una construcción teórica genuina, desde los movimientos, en un proceso de recuperación y fortalecimiento del sujeto colectivo y de articulación de conceptos claves que advienen de su cosmovisión, de sus lenguas, o aún de procesos histórico-políticos. En la perspectiva de los movimientos indígenas y campesinos, ese proceso de construcción de conocimiento conjuga un movimiento dialéctico entre razón y corazón, es decir, los pensamientos y los saberes pasan por la mente, por la razón, pero también emanan del corazón, es decir, *pedagogías sentipensantes y revolucionarias*.

## LA EDUCACIÓN Y EL PODER POPULAR: REFLEXIONES FINALES

La construcción histórica de un proyecto educativo, fundamentado en una teoría política y pedagógica, en un método y conformada por un sujeto pedagógico constituyó la forma histórica del campo popular en la disputa hegemónica. Por medio de una “batalla de las ideas” (Martí, 1974), estos proyectos educativos se esfuerzan por consolidar una reforma intelectual y moral (Gramsci, 1975) que permita una ruptura radical con la lógica patriarcal, racista, clasista propio del paradigma del capitalismo.

En los orígenes de la ilustración latinoamericana, Simón Rodríguez y José Martí defendían la construcción de un proyecto educativo en tanto estrategia política, con el entendimiento de la educación como general y popular. Para ambos, la educación era la precursora de un pueblo libre, una vez que propiciaba la libertad del pensamiento y la capacidad de generar ideas. Las verdaderas repúblicas se construirían bajo una igualdad política entre hombres y mujeres, hecho que sólo sería posible con la ampliación del derecho a la educación. No obstante, no se trataba de una educación instructiva, sino que emancipadora. En las palabras de Rodríguez (*apud* Cúneo, 2007):

[...] ha llegado el tiempo de enseñar a las jentes [sic] á vivir, para que hagan bien lo que han de hacer mal, sin que se pueda remediar. Antes, se dejaban gobernar, porque creían que su única misión, en este mundo, era obedecer: ahora no lo creen, y no se les puede impedir que pretendan [...] Los pueblos no pueden dejar de haber aprendido, ni dejar de sentir que son fuertes: poco falta para que se vulgarice, entre ellos, el principio motor de todas las acciones, que es el siguiente: la fuerza de la masa está en la MASA y la moral en el MOVIMIENTO (p.71).

En nuestra historia reciente, lo popular incorpora una heterogeneidad de sujetos y de proyectos políticos que ponen en movimiento qué se concibe por Poder Popular. Al debatir el tema de la educación y del Poder Popular, debemos buscar la articulación en torno a la praxis política propia de las experiencias que se llevan a cabo en América Latina, nuevas prácticas de legitimación de un poder social que emerge de grupos sociales subalternos. Asumiendo matices heterogéneos, propios de la naturaleza de la lucha política en el interior de los varios movimientos, incorporan una dimensión pedagógica como estrategia para la emancipación humana. Su acción política colectiva nace y se consolida en un escenario más amplio - el propio escenario latinoamericano - cuyos trayectos socio-culturales y político-económicos suscitan una dinámica social peculiar, marcada por múltiples facetas en el proceso de lucha, fortalecimiento y legitimación de una identidad propia que se contraponen a la lógica excluyente y dominadora de Estados históricamente caracterizados por el autoritarismo y por la reproducción de relaciones político-económicas que profundizan la exclusión social.

Por lo dicho, se vuelve fundamental comprender cómo se construye la consolidación de un poder socio-político nacido desde los pueblos en resistencia, constructor de un *ethos* identitario que, incluso en su vínculo con la acción colectiva, presenta sus especificidades idiosincrásicas, valorando la soberanía e identidad cultural entre los pueblos. La educación, en este proceso, puede funcionar como herramienta epistemológica radical, socializadora de los saberes en función del bien común (Damiani & Bolívar, 2007). En la retomada de la lucha política, la educación se torna punto neurálgico para el proceso de transformación profunda de la sociedad. Así, hay que pensarla dialógica e históricamente, dado que la historicidad es movimiento, es acción y reacción, es construcción cotidiana, identifica y comprende profundamente las fuerzas generadoras de las contradicciones irrupidas, en el sentido de tejer la crítica a ellas y proponer caminos de superación de los modelos vigentes de dominación, no solo en lo político-económico, como también ideológico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, Lia Pinheiro (2018). *Mulheres Zapatistas e a pedagogia da palavra no tecer da outra educação*. En Castro, A.M. & Machado, E.C. (orgs.), **Estudos Feministas, Mulheres e Educação Popular** (pp 25-47). São Paulo: LiberArs.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2016a). *Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil*. **Journal of Peasant Studies**, pp. 118-43.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2016b). *Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales*. **Revista De Raíz Diversa**, México, n. 6, pp. 45-79.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: LIBRUNAM.
- Barbosa, Lia Pinheiro (2010). *Aproximações reflexivas às experiências latino-americanas camponesas e indígenas em suas interações e lutas sociais em torno das políticas públicas no Brasil e México*. **Documentos de Trabalho**. Buenos Aires: CLACSO, pp. 05-15.

- Barbosa, Lia Pinheiro & Rosset, Peter (2017). *Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC*. Educação & Sociedade, volume 38, (140), pp. 705-724.
- Caldart, Roseli Salete (2004). *Pedagogia do Movimento*. São Paulo: Expressão popular.
- Fals-Borda, Orlando Fals (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Damiani, Luis & Bolivar, Omaira (compiladores) (2007). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano: por una Universidad Popular y Socialista de la Revolución Venezolana*. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Fraga, R.C.Q. & Sousa, J.R.F. (2017). *Pedagogia da Alternância e prática educativa na Educação do Campo: experiência da Escola Família Agrícola Dom Frago no Ceará*. **Práxis Educacional**, volume 13 (número 26), pp. 196-216.
- Freire, Paulo (1975), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1979). *Cuaderni dei Carcere*. Torino: Einaudi.
- Illich, Iván (1985), *La sociedad desescolarizada*. (Varias ediciones).
- Mariátegui, José Carlos (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México: ERA.
- Martí, José (1977). *Nuestra América*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Martí, José (1974). *Páginas Escogidas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Ministerio de la Educación (1983). *La Educación en cuatro años de revolución*. Managua.
- Moretti, C.Z.; Vergutz, C.L.B. & Costa, J.P.R. (2017). “*Chama a Roda*” *na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: o círculo de cultura*

*reiventado na Pedagogia da Alternância*. **Práxis Educacional**, volume 13 (número 26), pp. 217-235.

Pachón, F. (2019). *IALAS: la Universidad Campesina de América Latina*. **Biodiversidad. Sustento y Culturas**, 102, p. 09-13.

Peterle, R.; Greco, M.L. & Martín, F. (2017). *Construyendo pedagogías emancipatorias: la Escuela Campesina de Agroecología – Mendoza, Argentina*. **Práxis Educacional**, volumen 13 (número 26), pp. 236-251.

Ortiz, Oscar Rodríguez (ed.) (1990). **Sociedades americanas**. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Puiggrós, Adriana (2006). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

Rodríguez, Simón (2007). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica.

Rosset, P.; Val, V., Barbosa, L.P. & McCune, N. (2019). *Agroecology and La Via Campesina II. Peasant agroecology schools and the formation of a sociohistorical and political subject*. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, 43:7-8, p. 895-914.

Terreros, M.I.G. (2012). *La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas*. **Pedagogía y Saberes** (número 36), pp. 33-43.

Val, V., Rosset, P. M., Zamora-Lomelí, C., Giraldo, O. F. y Rocheleau, D. (2019). *Agroecology and La Via Campesina I. The symbolic and material construction of agroecology through the dispositive of “peasant-to-peasant” processes*. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, 43:7-8, p. 872-894.