

## Artículos seleccionados

Convocatoria Educación

# Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular

Álvaro Javier Di Matteo\*, Norma Michi\*\* y Diana Vila\*\*\*

Fecha de recepción: 12 de enero de 2012  
Fecha de aceptación: 17 de febrero de 2012  
Correspondencia a: Álvaro Javier Di Matteo  
Correo electrónico: javidimatteo@yahoo.com.ar

\* Docente de la Universidad Nacional de Luján, Licenciado en Ciencias de la Educación.

\*\* Docente de la Universidad Nacional de Luján, Doctora en Ciencias de la Educación.

\*\*\* Docente de la Universidad Nacional de Luján, Licenciada en Ciencias de la Educación.

### Resumen:

Nos proponemos, con este trabajo, compartir nuestras reflexiones sobre discursos y prácticas, propias y de otros protagonistas de la experiencia latinoamericana de Educación Popular.

Recurrimos, en primer lugar, a una contextualización histórica de las últimas décadas que nos permitirá sustentar nuestras opciones dentro de la Corriente Latinoamericana de Educación Popular y ubicarnos en algunos debates que entendemos vigentes.

Nos situamos recuperando y recreando la tradición fundante de esa corriente, en cuanto a opción por las organizaciones populares como sujetos prioritarios de la transformación social y la concepción de praxis como orientación de las acciones educativas. Con esto

no estamos planteando una cuestión nostálgica o dogmática, sino un punto de partida y una tensión de nuestra práctica como educadores y como investigadores.

Queremos intervenir en los debates poniendo en común algunos de los ejes de reflexión, que entendemos pueden ser también relevantes para la práctica y la investigación.

**Palabras clave:** Educación popular - conocimiento - movimientos sociales.

#### Resumo

*Propomos-nos, com este trabalho, compartilhar nossas reflexões sobre discursos e práticas, nossas e de diversos protagonistas da experiência latinoamericana de Educação Popular.*

*Recorremos, em primeiro lugar, a uma contextualização histórica das últimas décadas que permitir-nos-á sustentar nossas opções dentro da Corrente Latinoamericana de Educação Popular e nos localizar em alguns debates que entendemos vigentes.*

*Situamos-nos recuperando e recreando a tradição fundante dessa corrente, em quanto a opção pelas organizações populares como sujeitos prioritários da transformação social e a concepção de praxis como orientação das ações educativas.*

*Com isto não estamos a propor uma questão nostálgica ou dogmática, senão um ponto de partida e uma tensão de nossa prática como educadores e como investigadores.*

*Queremos intervir nos debates pondo em comum alguns dos eixos de reflexão, que entendemos podem ser também relevantes para a prática e a investigação.*

*Palavras chave: educação popular, conhecimento, movimentos sociais*

## Como para empezar

En el siglo 21, la categoría Educación Popular ha reconquistado una vigencia insospechada, cuando hace sólo unas décadas parecía que la desesperanza y, por momentos, la desesperación no tenían fin. Desde las más diversas experiencias se recuperan y recrean tradiciones que la toman como identidad y se renuevan esperanzas desde esas prácticas.

En América Latina, y con diversos matices en nuestro país, los movimientos sociales (en especial los de mayor envergadura) están planteando un fuerte reto a la totalidad capitalista. Varios gobiernos de América Latina generan esperanzas en los nuevos caminos a transitar con integración entre los países del sur y autonomía creciente respecto de los países del norte.

En esta experiencia la categoría Educación Popular ocupa un lugar significativo y amplía el gru-

po de protagonistas con los quienes continuar y profundizar el diálogo. Coexisten entre nosotros distintas perspectivas sobre la Educación Popular, basadas tanto en atravesamientos ideológicos, como en diversos accesos a experiencias y discursos -también diversos-. Esta puede ser una de las razones por las que tantas veces discrepamos en las apreciaciones sobre esta compleja construcción de reflexión en relación con las prácticas.

Reconocer esta circunstancia nos compromete a decir claramente desde dónde enunciamos, ser muy cuidadosos a la hora de hacer generalizaciones y alejarnos de postulados con pretensiones de verdad.

Este trabajo se inscribe en una perspectiva de la Educación Popular (en adelante EP), que no es única ni pretende exclusividad: nos referimos a la "corriente latinoamericana de Educación Popular". Nos situamos desde nuestra experiencia universitaria de desarrollo de acciones articuladas

entre docencia, extensión e investigación en movimientos populares urbanos y rurales. La Educación Popular así pensada y practicada, supone el desarrollo de procesos educativos vinculados de algún modo a la práctica organizativa de los sectores populares.

Nos proponemos, con este trabajo, compartir reflexiones sobre discursos y prácticas, nuestras y de diversos protagonistas de la experiencia latinoamericana de EP. Con ello buscamos participar con pasión y con humildad de los debates dentro (más que sobre) de ese campo complejo y diverso. Asumimos, como se verá, una posición que no pretende ser sólo una caracterización, sino la explicitación de las ideas que orientan nuestra tarea, que son una tensión que permanentemente desafía y problematiza nuestra praxis.

Para nuestro propósito recurrimos en primer lugar a una contextualización histórica de las últimas décadas que nos permitirá sustentar nuestras opciones dentro de la Corriente Latinoamericana de Educación Popular y ubicarnos en algunos debates que entendemos vigentes. Como es bien conocido, la reconstrucción de la historia de la EP a la que nos referimos aún está pendiente. Esperamos contribuir en algo a ese proyecto.

Las siguientes son reflexiones y conocimientos que, por otra parte, no pueden sustraerse de esa condición planteada por Castoriadis (1999): son siempre fragmentarios y provisionales. Constituyen un momento de síntesis en la comprensión de la realidad que puede posibilitar seguir avanzando pero, si llegan a convertirse en dogmas, serán un obstáculo para nuevos momentos de comprensión y de acción.

## Una categoría que permanece en la búsqueda

La categoría EP, está permanentemente en construcción, en disputa, embarrada, tironeada, nega-

da y recuperada, pero nunca puede ser aséptica. Se resiste a ser académica aunque la academia nuevamente trate de asirla. Es inevitablemente política en tanto designa una actividad social como la educación, que se asume como política y que, además, es completada con un calificativo inherentemente político.

En la Argentina y desde el siglo 19, ha sido utilizada como categoría que recorta espacios y prácticas sociales específicas con sentidos que, con frecuencia, pueden entenderse como antagónicos. Sarmiento la utilizó para designar al sistema de educación estatal para el pueblo educable (Vázquez, S. Di Pietro, S. 2004, Pineau, P. 1994). Una concepción que sostuvo como eje la oposición entre civilización y barbarie y que también ha generado una tradición de pensamiento pedagógico que se continúa hasta nuestros días, sustentado en el postulado de la igualdad en la distribución del conocimiento considerado como valioso para el conjunto de la sociedad<sup>1</sup> y como una forma de integración.

Recién hacia fines de los 70 en América Latina, y con más intensidad en los 80 en Argentina, la EP empieza a designar experiencias que buscaban enraizarse en un proyecto popular, sin tener como centro el sistema educativo obligatorio estatal.

Lo popular allí era, justamente, la articulación de educación con el proyecto político de un sujeto colectivo. Nos estamos refiriendo a una perspectiva que en algún momento denominamos Corriente Latinoamericana de EP. Esta perspectiva, que procurábamos distinguir de la tradición sarmientina, se coloca en otro lugar de la oposición entre civilización y barbarie. Los bárbaros por ideología, por clase y por raza ocupan un lugar que no se reduce a ser receptores de contenidos generados por la civilización y son llamados a ser protagonistas de las transformaciones sociales más que a la integración acrítica en un lugar subalterno.

1. Entre 1961 y 1978 fue utilizada por el periódico "Educación Popular" dirigido por Luis Iglesias. Así lo caracteriza Rubén Cucuzza en una entrevista: "se dedicaba fundamentalmente a temas de defensa de la educación popular, definida para este momento como la escuela de la Ley 1420, la escuela sarmientina. Era uno de los organismos que enfrentaba las tentativas de reforma que se realizaron durante la década del 60. Fue la punta de organización de todos los sectores que se oponían a la reforma Onganía-Astigueta, en el año 1966" (Cucuzza, 2009). Se trataba de un periódico ligado a la actividad de gremios docentes y a la joven carrera de Ciencias de la Educación. Recomendamos para profundizar en este tema la lectura de la tesis de doctorado de Ana Padawer (2008).

Esta EP tenía unos claros rasgos distintivos: se gestó en América Latina; recogía múltiples prácticas que empezaban a sistematizarse y conceptualizarse; ponía el énfasis en la educación de los adultos de las clases subalternas; lejos de justificar u ocultar su posicionamiento y objetivo político lo jerarquizaba hasta ponerlo como el criterio fundamental de su definición; planteaba el desafío de sostener una metodología coherente con la concepción política; no era una cuestión solamente de pedagogos; convocaba a pensarse como educadores a sujetos con las más diversas formaciones, experiencias, inserciones.

## Un poco de historia

### Inicios

Existe consenso en situar el inicio de esta concepción de EP en la década del 60<sup>2</sup>. Una década que para América Latina, en lo social, cultural y político, está marcada por la Revolución Cubana de 1959 y atravesada por fuertes antagonismos entre los proyectos y concepciones sostenidas por Estados Unidos y por quienes se resistían a la dependencia en nombre de la liberación. De un lado, proyectos como la Alianza para el Progreso asociada y vehiculizada por varias dictaduras militares y del otro, organizaciones con diverso grado de radicalización que luchaban contra múltiples formas de dominación interna e internacional. Desarrollo de la Comunidad en la matriz desarrollista contra prácticas de militancia estudiantil, cristiana, académica comprometidas con proyectos populares. Funcionalismo respondido, entre otras, por la Teoría de la Dependencia.

Una década que ata la educación de adultos al modelo de desarrollista (por ejemplo, el Desarrollo de la Comunidad o la propuesta de Alfabetización Funcional) pero que, paradójicamente, conforma al mismo tiempo un campo que se irá transformando en experiencias de compromiso

de los profesionales de las ciencias sociales con procesos que buscaban la emancipación popular (Sirvent, MT., 1994; Rigal, L., 1996; Núñez, C., 1998; Brusilovsky, S., 2000; Ferrara, P., 2007; Torres, A. 2011). Experiencias intensas de acción y de pensamiento que llevan a Freire, hacia la culminación de la década, a escribir en el exilio uno de sus textos fundamentales y de mayor trascendencia. "Pedagogía del Oprimido" recoge y desarrolla gran parte de esas prácticas de los grupos de militantes, las nombra como educativas, enuncia el carácter político de toda acción formativa. Inspiró y multiplicó experiencias de educación desde ese momento entendidas como dialógicas, problematizadoras, para la liberación<sup>3</sup>.

Se trata de una década de fuertes luchas que se identificaban con la revolución y de duros procesos de represión que, en demasiadas oportunidades, iniciaron o consolidaron sangrientas dictaduras. Tal fue el caso de la Argentina de 1966 y, especialmente, de 1976. La militancia radicalizada de los 60 y principios de los 70, es duramente perseguida y brutalmente asesinada. El debate y las experiencias educativas diversas, creativas y fecundas fueron arrasadas.

### Triunfo de la Revolución Sandinista

Mientras en el cono sur se impusieron las dictaduras más sangrientas de la historia, en Centroamérica, continuaron las luchas por la toma del poder impulsadas por aquella revolución triunfante en Cuba décadas antes. Este es el camino que transitó Nicaragua. En 1979 el FSLN (Frente Sandinista de Liberación Nacional) llegó al poder con una amplia participación del pueblo procurando no cometer los errores que ya venían criticándose duramente del llamado socialismo real. La Revolución Sandinista fue un momento de gran solidaridad y de reencuentros, de articulaciones complejas y fecundas entre las tradición de izquierda y de los cristianos comprometidos.

2. Nos apoyamos en los trabajos realizados por miembros del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) entre los que se destacan: Carlos Rodríguez Brandao, Oscar Jara, Vera Gianotten, Ton De Wit, Francisco Vio Grossi, Juan García Huidobro, Marcela Fajardo, Pablo Latapí y por argentinos como Isabel Hernández, Luis Rigal, María Teresa Sirvent y Sílvia Brusilovsky. Por cuestiones de espacio tomaremos para este trabajo en forma expresa solamente algunos de ellos.

3. La mayor parte de estas experiencias fueron desarrolladas en el marco de dictaduras militares en espacios no escolares y no estatales. Es de destacar que durante el gobierno peronista de 1973 la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) fue un espacio de importante desarrollo de experiencias que pueden caracterizarse como Educación Popular de inspiración freireana. Con esto estamos enfatizando que estas perspectivas pedagógicas no son esencialmente no escolares sino que suelen serlo con gobiernos antipopulares que tienen fuerte control sobre los sistemas educativos.

En esos años y en el marco de este escenario político, se adopta colectivamente el nombre EP para designar esas prácticas que ya estaban propagándose en Latinoamérica y que se potenciarían a partir de la difusión de los consensos centrales respecto de sus fundamentos y de su desarrollo (Nuñez, C. 1998). Casi dos décadas de praxis social y política y una de Pedagogía del Oprimido, habían suscitado muchos debates y experiencias que ahora, bajo el nombre Educación Popular, había que conceptualizar para darle un nuevo impulso en todos los territorios pero, en particular, en ese mesoamericano que los convocaba. Para muchos en este final de década y de época, la EP fue una de las formas de expresión de las resistencias a las dictaduras. Una concepción pedagógica que queda en este momento también atada a la Investigación Acción Participativa<sup>4</sup>, la Comunicación Popular y, en muchos casos, a la Teología de la Liberación (Torres, A. op. cit.).

Como decíamos, no se trataba de un discurso uniforme pero sí de consensos bastante claros que se van enmarcando, difundiendo y consolidando desde una organización creada en 1982: el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Para la educación de adultos, la EP pasaría a ser el paradigma superador de las concepciones anteriores. Carlos Rodrigues Brandao (1993), entre muchos<sup>5</sup>, concebía a la EP como búsqueda de “reducir y eliminar la alteridad constitutiva de la educación de adultos”, de modo que ella “Pasa a ser en sí misma, a través de sí misma, una dimensión del trabajo político popular que resulta en acumulación del saber de clase (del tan necesario pasaje interno de un saber tradicional del pueblo hacia un saber orgánico de una clase popular). Consecuentemente, resulta en acumulación de poder popular a través de su propio saber. Se toma un trabajo político que se ejerce colectivamente en el dominio del conocimiento popular.” (68).

La opción política de la EP va más allá de la enunciación de intencionalidades, se sitúa como parte del proyecto político popular de las organizaciones. En este sentido, se entiende también que el desarrollo de la conciencia de clase no es un proceso para, sino dentro de la práctica política de liberación (Jara, O. ,1985<sup>6</sup>).

Como vemos, este discurso fundante tiene una indudable opción clasista para la comprensión de la realidad y para su transformación a través de las organizaciones populares. En este proceso la educación popular puede ocupar un lugar fundamental en la de acumulación de saber de clase.

Sin embargo, como señala Alfonso Torres (2011) en este discurso fundante, esta “lectura clasista de la sociedad y la educación” coexiste con una “mirada esencialista de la cultura popular”, en otras palabras, la lectura marxista, que algunos casos guardaba rasgos iluministas, se une contradictoriamente con el “postulado populista de ‘rescate’ de la cultura autónoma nacional (...) Aunque en teoría la tradición iluminista y romántica no pueden articularse, tanto en el discurso como en las prácticas educativas populares ambas corrientes se combinaron. El sentido global de interpretación histórica y cultural de la Educación Popular inicial remite al populismo romántico, pero al mismo tiempo ella entendió la acción educativa como anuncio de la emancipación del pueblo por su acceso a la “concepción científica del mundo”. El papel activo y la autoridad de los educadores se autojustifica como demanda del movimiento popular, del pueblo, del proceso de liberación.” (39-40).

Esta articulación compleja, con integraciones promisorias y yuxtaposiciones poco fértiles, se expresó fundamentalmente en lo metodológico produciendo, según Alfonso Torres, una reducción pedagógica al método dialéctico y participativo.

4. En esos años se potenciaron también algunas experiencias académicas y políticas, que confluyeron en la denominación Investigación Participativa o Investigación Acción Participativa. Sobre esta forma de producción de conocimiento hay una profusa producción teórica desde fines de la década del '70, entre las que tiene especial relevancia el trabajo de Orlando Fals Borda (1985 y muchos posteriores).

5. Ver nota 2.

6. “En resumen, la organización y la conciencia de clase, serán la expresión de una práctica histórica conciente de transformación integral y radical de la sociedad, la cual abarcará tanto las estructuras como las mentalidades, tanto las circunstancias materiales como a los hombres que viven, piensan y actúan sobre ellas. Porque ‘la conciencia del cambio de las circunstancias, con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.’ (Marx) (...) La educación popular, pues, será tal, en la medida que sea -efectiva y prácticamente- un arma que permita a las clases populares asumir organizadamente con lucidez y pasión, su rol de sujetos activos en la construcción histórica.” (Jara, O, 1985:51).

Tomamos distancia de los adjetivos que utiliza el autor (iluminista y románticista), porque en cierta medida simplifican experiencias valorables de sujetos concretos, bajo términos que pueden leerse peyorativamente. Sin embargo, coincidimos con este autor en que fue profusa la producción de discurso y de prácticas de educación popular, así como de investigación acción participativa y de comunicación popular, que buscaron fundamentarse en interpretaciones del materialismo histórico y dialéctico<sup>7</sup> que confluían con criterios metodológicos de grupos cristianos ("preteología de la liberación") tales como el método "*ver, juzgar y actuar*" de la Juventud Obrera Católica y también en la influencia no reconocida "de la tradición pedagógica activa" (Torres, A., op. cit.: 2011). En la interpretación de esta llamativa integración conceptual o de los diversos énfasis en las prácticas, radican gran parte de las críticas a este discurso y prácticas de la Educación Popular. Críticas que, como veremos, entran en diálogo, problematizan, desafían y, a veces, censuran la producción de sus protagonistas.

## Vuelta a la democracia en Argentina

Argentina<sup>8</sup>, como varios de los países latinoamericanos, vivió en los primeros años de la década del 80, lo que se llamó la recuperación de la democracia. Hacia fines de la dictadura y comienzos de este período diversos grupos, en su mayoría vinculados a organismos de derechos humanos o grupos profesionales de ONG cristianas -muchas de ellas integrantes de CEAAL-, formaron parte de este proceso de construcción y difusión de la EP. Desde esas prácticas se podría acompañar al desarrollo de la incipiente y débil democracia que posibilitarían el acceso a derechos antes negados a las clases populares. Los proyectos políticos de décadas anteriores, que pretendía transformar por vías radicalizadas la totalidad social,

fueron criticados o simplemente silenciados. Sin duda, se criticaban duramente las certezas sobre la toma del poder para llegar al socialismo.

Fue una etapa en la que se desarrollaron muchas experiencias, especialmente con adultos, cuidadosamente planificadas y llevadas adelante por profesionales agrupados en centros de Educación Popular, en algunos organismos de derechos humanos, en instancias estatales y, con mucha menor frecuencia, en instancias orgánicas de movimientos populares.

La llegada de esta concepción de la EP a la Argentina, en los 80 y su anidamiento alrededor de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos en 1986, inmersa en el contexto que señalábamos de recuperación de la democracia, le imprimió algunos rasgos particulares que pueden entenderse como una apropiación particular de ese discurso fundante. Veamos cómo entiende Isabel Hernández la Educación Popular en 1985: "El concepto de educación popular al que nosotros adherimos, nos habla de una práctica social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político conciente y organizado. Por tal motivo, la educación popular busca la universalización de la educación, la democratización y la gratuidad de la enseñanza, pero intenta ir más allá, se constituye en una alternativa que pretende estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los sectores populares. Por eso, se trata de una praxis social: una actividad educativa, de investigación, de participación y de acción social. Así ha sido interpretada y estos conceptos se han extendido prácticamente por todos los países de nuestro continente" (19).

Podemos ver varios impactos particulares del discurso fundacional de la EP latinoamericana

7. "...otros dos elementos sustantivos de la EP; el primero, su definición política entendida como opción por el pueblo y sus luchas por la liberación; el segundo, claramente insinuado ya, su carácter eminentemente dialéctico, que orienta su propuesta metodológica." (Núñez, 1996:48).

"Estamos hablando de una práctica socio-pedagógica y política, que tiene como punto de partida, siempre, la 'práctica social' de los sujetos involucrados, y que a partir de ella, sistematizándola, va produciendo su propia interpretación teórica.

Pero no se queda en el punto de partida; parte de ahí, avanza en la teorización y confronta, incorpora y dialoga con la teoría ya existente, con las elaboraciones surgidas de otras prácticas, otros contextos y otros momentos históricos. Es la teoría A PARTIR de la práctica y no SOBRE la práctica. Es un desarrollo procesual continuo que nunca abandona el 'punto de partida', pero lo enriquece, lo comprende, profundiza su estudio y regresa siempre a él, transformándolo y superándolo, para convertirse a su vez en el nuevo punto de partida y así, sucesivamente, procesualmente, en esta espiral dialéctica." (ibidem:50).

8. Una pequeña muestra de la producción de ese período en el libro de Isabel Hernández y otros "Saber Popular y Educación en América Latina" editado en 1985, en el marco de la preparación de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos realizada en Buenos Aires en 1986.

en quienes participaron activamente tiempo después en la construcción del discurso fundante argentino: a) distancia de los postulados clasistas ortodoxos para asumir un énfasis en el carácter de “sectores populares” b) preocupación por lo epistemológico y metodológico con fundamento en el materialismo dialéctico para la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa, c) énfasis en el reconocimiento y necesidad de profundización en el saber popular, d) crítica a posiciones iluministas y de vanguardia y, sobre todo, e) la inclusión de la educación escolar como parte de la versión argentina de la Educación Popular. (op. cit).

Si el discurso fundante de la EP hacia fines de los 70 es una suerte de síntesis de debates anteriores, el argentino -unos años después- parece ser una nueva síntesis que recoge los últimos debates en el campo pedagógico (sobre el carácter desescolarizador o no de la EP y de la propuesta de Freire), en el campo político nacional y regional (la vía democrática o la lucha revolucionaria, reforma o revolución, populismo o vanguardismo) y de los mismos protagonistas de la EP sobre paradigmas predominantes (compatibilidades e incompatibilidades entre marxismo en su versión leninista o gramsciana, relativismo, culturalismo cristiano).

### **Crisis política e ideológica en los años 90**

A fines de los 80 y comienzo de los 90 se producen dos acontecimientos que conmocionan a quienes sostenían un proyecto político popular con horizonte en el socialismo, entre los que se encontraban los protagonistas de la EP: se derrumba el socialismo real y el Frente Sandinista de Liberación Nacional de Nicaragua es derrotado en elecciones.

Dos acontecimientos que anticipan una larga década de gobiernos neoliberales, paradójicamente elegidos democráticamente, con las consecuencias por todos conocidas de desempleo y miseria, de desarticulación de organizaciones populares y descenso de la movilización, de concentración de la riqueza a partir de un nuevo modo de acumulación.

Este nuevo escenario llevó a crisis de paradigmas explicativos y políticos. Se difunde como alternativa el pensamiento postmoderno y se fueron imponiendo nuevas formas de financiamiento de la acción social y educativa a través de los estados nacionales obedientes de los mandatos del Banco Mundial y de otras agencias de crédito.

El impacto sobre los grupos que protagonizaban la EP en Latinoamérica fue enorme. CEAAL llevó adelante durante la década del 90 el proceso que denominó refundamentación. Esta discusión, sobre las bases que sustentaban la EP, se realizó solamente dentro de su estructura, conformada como red de organizaciones no gubernamentales, por lo que prácticamente no trascendió más allá de sus límites. Abarcó varias cuestiones entre las que destacamos cambios significativos en la interpretación de la situación social y política, en las propuestas de acción y en los sustentos conceptuales. Jorge Osorio, en 1996 en ese momento Secretario General del Consejo, sintetizó los aportes para la Refundamentación de los centros pertenecientes a la red y participantes de un seminario realizado en ese marco. Refiere varias cuestiones que nos resultan muy significativas.

Los centros miembros de CEAAL caracterizaron a la situación como crisis político-ética de la EP frente a los cambios en el escenario global, nacionales y locales y también como crisis en lo pedagógico debido a que se confundió la pedagogía con la política. Postularon que se requería “el fin de la existencia de un enfoque metodológico unívoco para asumir la compleja intervención educativa con los sectores populares”. Acentuaron la valorización de lo local, la centralidad de los procesos de formación y los procesos de investigación y sistematización”. Destacaron la necesidad de “nuevos espacios y alianzas de la educación popular”: “pluriclasistas”, “interclasistas y multiculturales”. Propusieron también entender a la “educación popular como una política cultural orientada a constituir sujetos sociales y redes de sujetos sociales con capacidades y competencias comunicativas, que vayan construyendo nuevos imaginarios sociales y culturales”. Cuestionaron las nociones de poder de décadas anteriores y sostuvieron que debían concebirse como “capa-

cidad para acumular fuerza y capacidad de desarrollar competencias instrumentales (para) actuar con eficiencia.”. Señalaron la dificultad para articular la interpretación de lo macro con lo micro y que “En muchos educadores populares existen dificultades conceptuales para entender el conjunto de modernizaciones económicas que se están produciendo bajo la ola neoliberal y que implican un cambio decisivo en el mercado de trabajo...” (Osorio, 1996:10-16).

Este proceso de refundamentación, llamativamente dócil frente a la gravedad de la situación política y social de la región, no tuvo gran difusión en nuestro país. Sin embargo, no quedamos al margen de la crisis de la EP. A la perplejidad y desconcierto de los grupos que venían desarrollando experiencias de EP, sobre todo desde las organizaciones pertenecientes a CEAAL, a la crisis de paradigmas sociales y políticos, a la crisis de financiamiento y a la escasa movilización popular se le sumaron, con diversa intensidad, críticas políticas y académicas, especialmente entre los pedagogos, que retomaban y ampliaban las de décadas anteriores dirigidas especialmente a Freire. Estas críticas se orientaron a cuestiones tan diversas como: falta de rigor científico, banalización por el uso de técnicas, vaciamiento de contenidos, discurso desactualizado, basismo, ideologismo, complicidad con el neoliberalismo al no poner el acento en la lucha por el Estado y por la escuela pública. La EP entró en una etapa en que pocas voces quedaron en pie y las que quedaban se expresaban en forma de susurros.

### **Resurgimiento de prácticas de EP en relación a los movimientos populares**

Hacia mediados de la década asumen un papel destacado otros actores políticos y, de a poco también, de la EP: movimientos sociales populares quienes protagonizaron las estrategias más efectivas contra el neoliberalismo (Seoane, J. et al, 2010). Nos referimos a la difusión pública y al crecimiento de movimientos tales como EZLN, MST, CONAIE y en nuestro país desde fines de la década y en forma creciente: movimientos de desocupados, fábricas recuperadas, asambleas

vecinales y ambientalistas, movimientos y organizaciones campesinas. Con ellos una nueva generación de educadores populares se sumó a la diezmada camada anterior.

Militantes más que profesionales, en tanto formación y renta, los educadores de los movimientos y los movimientos como educadores, asumieron protagonismo junto y desde variadas inserciones e identidades. En forma más amplia y con menor centralidad discursiva, se fueron desarrollando crecientemente experiencias de EP en una gran vinculación con esos movimientos sociales populares.

Las prácticas actuales trajeron novedades e importantes continuidades. Se retoman gran parte de los debates históricos y otros, que entendemos como significativos, parecen haberse ensombrecido o desjerarquizado. Una de las novedades es la apropiación del modo escolar, lo que significa un desafío y la asunción de una posición respecto del sistema público de enseñanza. Con sus diferencias, se proponen llevar adelante una acción que podemos entender como prefigurativa en el campo escolar para la que reclaman reconocimiento, financiamiento y respeto de su autonomía pedagógica, a la par que denuncian el incumplimiento de la promesa democratizadora de la educación oficial.

Una fuerte continuidad está dada por la recuperación y puesta en juego de procesos de formación de los participantes de las experiencias de movilización y organización popular, a partir de sus perspectivas y sus sueños. Se pone el acento en la posibilidad de desarrollar organizaciones masivas con fuerte protagonismo popular.

### **Educación popular hoy: algunos ejes de reflexión a partir de nuestra mirada**

Hace unos años intentamos una definición que hoy seguimos valorando: La EP puede entenderse como “el conjunto de prácticas y reflexiones pedagógicas inscriptas en un horizonte histórico, en un proyecto social de liberación, que intenta inscribir a la vez, ese proyecto en las prácticas del

día a día. Su escenario privilegiado de acción son las organizaciones populares y sus procesos de lucha, entendiéndolas como los ámbitos sociales donde los sujetos se expresan políticamente” (Di Matteo, J et al: 2001).

La EP, pensamos, en continuidad con una tradición comprometida con la búsqueda de alternativas políticas que suponen el protagonismo de las clases populares, nos propone el desarrollo de procesos pedagógicos capaces de desenvolver formas más lúcidas de comprender el mundo, formas más democráticas de relacionarnos, formas más adecuadas para el protagonismo de los sujetos y caminos más certeros para alcanzar nuestros anhelos. De esta forma, retomamos esos debates reseñados más arriba. Nos situamos recuperando la tradición que entendemos fundante de la Corriente Latinoamericana de EP, en cuanto a opción por las organizaciones populares como sujetos históricos de la transformación social y la concepción de praxis como orientadora de las acciones educativas. Con esto no estamos planteando ortodoxias o dogmas, sino un punto de partida y una tensión de nuestra práctica como educadores y como investigadores en la que, sin embargo, no negamos otros aportes. Consideramos, además, que ese aparente problema de ese discurso y prácticas fundacionales como articulación entre materialismo dialéctico e histórico y el rescate de la cultura popular, es justamente una de sus riquezas que retoma tradiciones latinoamericanas como las de Mariátegui y Freire. Esa tensión, ha enriquecido nuestra experiencia en la medida que pudimos desplegarla y que también nos orienta en nuevas búsquedas especialmente dentro del llamado Pensamiento Latinoamericano.

Queremos compartir de manera sintética algunas reflexiones que, entendemos, pueden ser también de debate, de profundización del estudio y de la práctica de investigación. Como podrá verse, estas cuestiones están apenas esbozadas, pero pueden profundizarse en otros de nuestros

trabajos. Están orientadas alrededor de tres ejes y de sus vinculaciones: la concepción de conocimiento, los sujetos políticos-pedagógicos y lo metodológico.

a) Las organizaciones como productoras de cultura y subjetividad

Entendemos que mientras los movimientos y organizaciones populares se construyen como tales, producen cultura que, si bien es en diversas medidas alternativa a la cultura dominante, no puede entenderse por fuera ella, en la medida que está sometida a sus presiones y a sus límites<sup>9</sup>. Esta producción se realiza en tres campos fundamentales de su accionar: a) la lucha social y política, b) la articulación con otras organizaciones para la disputa por la totalidad social y c) las instancias de autogestión y autogobierno. En estos campos intervienen también en la producción de las subjetividades de sus integrantes.

Pensar así lo pedagógico<sup>10</sup> dentro de estos colectivos implica una perspectiva respecto de los conocimientos y de los sujetos involucrados en su producción y circulación.

Por una parte, nos permite ver que la producción de la organización y su cultura tiene efectos formativos sobre las personas, y además, los mismos movimientos, pueden (y con frecuencia, suelen) concebirse a sí mismos desde una reflexión pedagógica en el sentido de producir y potenciar esos efectos formativos. Educador y educando son, con frecuencia, parte de la misma organización, muchas veces intercambiando sus papeles, otras proponiendo y evaluando conjuntamente los procesos educativos.

Por otra parte, cuando nos proponemos comprender lo que ocurre alrededor de los saberes y conocimientos en una actividad formativa, necesitamos tener una mirada amplia sobre los conocimientos que se ponen en juego. Necesitamos referenciarlos en las prácticas organizativas

9. Para esta conceptualización nos apoyamos en el materialismo cultural especialmente en los trabajos de Edward P. Thompson y de Raymond Williams.

10. Nos referimos a varios trabajos de investigación individuales y al que compartimos radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján: "Prácticas pedagógicas en organizaciones populares. Estudio sobre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero - Vía Campesina". En esta presentación retomamos varias ponencias presentadas en los últimos años en congresos y jornadas, las que se detallan en la bibliografía.

y de movilización del colectivo. Esta mirada lleva a poner en cuestión las dicotomías entre tipos de saberes (elaborados vs. populares, universales vs. particulares, científicos vs. sentido común, entre muchas). En el proceso de producción de los movimientos y de su cultura, se van construyendo síntesis (con diversos grados de provisoriedad y de integralidad) entre conocimientos de muy diverso origen, los que siguen en construcción en la praxis cotidiana y son objeto de recuperación, transmisión y recreación constante. La producción, recuperación, recreación de conocimientos es uno de los elementos centrales de la producción cultural a la que nos referimos.

Los procesos formativos, como decíamos, están imbricados en esa misma construcción de las organizaciones, y por eso, la distinción entre procesos (de producción y de transmisión) y sus productos se torna sumamente difícil. Son experiencias que están en proceso, que no están consolidadas, que están constituyéndose en situaciones, aun cuando en esos procesos entren en juego saberes constituidos previamente. Estamos en realidad en el terreno de la praxis<sup>11</sup> y de la historia, nos referimos a la acción humana desafiante de las determinaciones.

Así expresa Roselí Caldart (2000) el vínculo entre la experiencia del movimiento social y la producción de subjetividad, "...el proceso a través del cual un trabajador sin tierra se transforma en un Sin Tierra, o sea, un trabajador organizado en un movimiento social, es un proceso de formación por excelencia. Simbólicamente, basta prestar atención a la mirada de este trabajador o de esta trabajadora: la mirada, que antes no se desprendía del suelo, ahora se eleva y es capaz de encontrar otra mirada, reflejando en ella el brillo de quien pasó a creer que puede ser sujeto de la historia; o bien la indignación, de quien no admite ser más sacado de la rueda, y la autoconfianza de quien no se siente más solo. La educación que

pretendemos no necesita ser mucho más que el despliegue de esta pedagogía viva" (80) (Traducción nuestra).<sup>12</sup>

En principio, esta perspectiva representa una forma de concebir política y pedagógicamente la experiencia, y, en tal sentido, comprenderla y diseñar acciones formativas. Tal concepción es resultado de un esfuerzo por dilucidar la relación entre la experiencia y la subjetividad. En esa pedagogía viva se da la posibilidad de que tomen forma saberes de clase y que se consoliden construcciones que expresan la conciencia de clase.

#### b) Las acciones más sistemáticas de Educación Popular

Retomando lo anterior, lo que sucede en los momentos educativos sistemáticos, como un curso de formación o una escuela propia de una organización, no puede pensarse por fuera de la dinámica cultural del movimiento. Los momentos educativos sistemáticos son parte de un proceso más amplio que, por sí mismo, está dando forma a las subjetividades.

Llevar adelante procesos educativos con cierto grado de sistematicidad dentro de organizaciones y movimientos populares, más allá del tipo de vinculación orgánica que tengan los educadores necesita, a nuestro entender, considerar varias cuestiones más respecto del conocimiento que se pone en juego en esos procesos.

Ciertas formas de conocer, como práctica y ciertas formas de conocimiento, como construcción relativamente formalizada en la experiencia, existen antes la acción pedagógica y con independencia suya. La misma actividad organizada necesita la puesta en juego de saberes y por su dinamismo y complejidad necesita, a su vez, de manera permanente, crear nuevos saberes, complejos y articulados entre sí en la experiencia.

11. La entendemos como práctica conciente, que tiene la intención de transformación de la realidad y de los sujetos. Esta noción la desarrollamos con mayor detalle en otros textos (Michi 2010) y nos apoyamos especialmente en la formulación realizada por Castoriadis (1999).

12. Es interesante observar que Estela Quintar utiliza una simbología parecida la expresión levantar la mirada, al referirse al sujeto erguido, capaz de colocarse frente al mundo como protagonista lúcido: "...si se rescata el concepto de sujeto erguido que se coloca frente a sus circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, no un acto de repetición, entonces, la idea de la potencia toma una significación muy concreta. ¿Qué es potenciar al sujeto? No es zafarlo totalmente de sus circunstancias, sino crear las condiciones para que pueda reconocerlas, no solamente como límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también, haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo." (en Rivas Díaz, 2005, 12).

Esta constatación abre un campo de indagación, de búsqueda de intento de comprensión: se hace razonable entonces la preocupación por qué es conocer en un proceso organizativo, las formas en que se conoce, los modos en que ese conocer se consolida en formaciones discursivas diversas y en prácticas que dicen, fuertemente significantes. Cómo ese saber consolidado circula entre los sujetos y cómo se articula con otros nuevos que surgen. Además, las tramas de ese saber, su contenido argumentativo, narrativo, sus símbolos capaces de condensar significaciones. Qué relativa legitimidad existen entre los distintos saberes emergentes o consolidados y otros, e incluso si son reconocidos como valiosos o bien, si siendo tan cercanos a la experiencia, no se los identifica como tales, es decir, como saberes.

Desde esta perspectiva, entendemos que es central el papel que las organizaciones y los sujetos tienen en la definición de los procesos de formación, es fundamental que ellos acuerden sobre los conocimientos que se trabajarán en esas instancias.

### **Sobre el saber popular**

Hay todavía muchas preguntas para buscar comprender, en el marco de la experiencia, la construcción de subjetividad y cultura en las organizaciones, el saber existente. Cómo se puede notar, la importancia política de estas preguntas no es menor: cuál es la capacidad crítica de ese saber, su capacidad cuestionadora del orden; cuál la capacidad de ese saber para comprender la realidad y los procesos sociales locales y generales; cómo pensar la efectividad de esos saberes, qué tan necesarios son de cara a la práctica de la que emergen. Qué identidades que promueve ese saber, cuáles son las subjetividades que moviliza, si aporta o no a la autoconfianza, al deseo de transformar la vida, el país, el mundo. Y por supuesto, valorar esos saberes al preguntarnos cómo circulan y cuántos y quiénes disponen de los mismos. Sin duda puede haber, como ocurre, variadas maneras de valorar este saber y distintos acentos puestos en alguna u otra de las preguntas que formulamos antes.

Pero, de todos modos, seguimos sosteniendo que se hace necesario partir del reconocimiento de la

existencia de ese saber y de algún modo ponerlo en juego, en los procesos de formación. que son pensados desde la perspectiva de la EP que nos orienta. Nos cuesta, incluso entender que pueda considerarse EP una práctica que desconozca esos saberes o no los haga jugar en el proceso educativo.

Insistimos en que ese saber tiene como atributo positivo, el hacer posible la experiencia social en cuestión y a la vez, de la afirmación de que es imposible alcanzar un objetivo pedagógico que no parta del saber del educando.

### **El sentido problematizador de la actividad educativa**

Si hay espacio para la acción pedagógica, es también porque algo se puede aportar desde otras prácticas y otros saberes externos a la experiencia de los sujetos. Ese aporte puede establecer una relación con el saber popular que evidentemente descarta la posibilidad de depósito, donación o imposición, de un saber de más calidad en una cabeza ocupada entre otras cosas por uno de menor calidad.

En este punto, necesitamos afirmar que el respeto por los saberes populares, productos de la inserción en el mundo, de su experiencia, no conduce a la negación de la actividad docente ni a la defensa del espontaneísmo. Si bien aquí podríamos tentarnos a traer debates que exceden a este trabajo, nos contentamos con afirmar que ambas actitudes son ajenas al pensamiento de Freire. Recordemos si no qué lejos del espontaneísmo se encuentra la investigación de los “universos temáticos”, la propuesta de “temas generadores”, las estrategias de problematización, que en realidad suponen mucha preparación y rigurosidad.

Justamente, su concepto de problematización es un buen elemento para pensar nuestra acción educativa. Decía Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido*: “Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acre-

centar la acción revolucionaria. En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción. (...) Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en 'bancarias' o en una prédica en el desierto" (Freire, P. 2008: 108,109).

Freire propone algo que está muy lejos del espontaneísmo y la práctica vacía de saber, lo que se le critica a la EP con frecuencia. Su propuesta incluso es más trabajosa, porque exige más que transmitir un cierto saber del que disponemos, comprender los modos en que ese saber puede articularse con los del educando y producir un diálogo. Por eso su insistencia en que el educador también aprende. La tarea educativa vista desde esta perspectiva es, en primer término, junto con los grupos populares, examinar la realidad y las miradas que sobre ella tenemos (las dimensiones objetiva y subjetiva que postula Oscar Jara en 1995). Y en un sentido más profundo lograr hacer preguntas, construir problemas, capaces de movilizar a los sujetos en relación con el mundo y con los otros.

Esto pone a los educadores en un lugar muy distante del que ocuparía un hipotético profesional aséptico, un técnico imparcial, o un erudito que trasmite verdades que, dice, son de valor universal. Si la actuación profesional tiene valor, así como el saber riguroso, lo que no dudamos, no es suficiente para legitimar la acción educativa, especialmente en nuestra concepción de EP. La intervención es resultado de opciones políticas apoyadas en saberes y valores, que son debatibles unos y otros, fragmentarios y provisionales, decíamos al inicio.

## Última nota sobre el protagonismo popular frente al desafío de conocer

En la medida que está situada en experiencias de organización, entendemos que la EP tiene como objetivo formar sujetos capaces de reflexión propia, de creación de respuestas y de desarrollo de estrategias. En ese sentido, su protagonismo al momento de la reflexión es vital en la conformación de esas capacidades: la interpretación del mundo y la proposición de prácticas.

Supone también que los conocimientos contruidos en espacios sociales diferentes a la práctica particular de los sujetos, mantienen una relación con ella que deberá cada vez especificarse, producirse, una relación que no es de ningún modo natural o necesaria. Ese saber, fruto de otra reflexión, realizada por otras personas, en otra experiencia y generalmente en otro tiempo, puede ser muy útil, enriquecedor, etc., pero de ningún modo puede afirmarse que es necesario a esa práctica, que le corresponde, que es el que les está faltando a esa práctica particular.

Desde esta perspectiva la reflexión teórica es siempre nueva y organizada desde la experiencia. No se trata de algo ya establecido y que debe ser "construido" por los sujetos por razones pedagógicas o didácticas. No se trata, tampoco, de una coincidencia entre una teoría elaborada antes, desarrollada y unas construcciones particulares, que, casual (y sospechosamente) son idénticas. Se trata simplemente de pensar la teoría como una parte de la experiencia, como el momento reflexivo de la praxis.

De manera lúcida los zapatistas instalan la crítica de esa teoría separada y homogénea, capaz de iluminar la práctica, y darnos certeza,"Nosotros creemos que un movimiento debe producir su propia reflexión teórica (ojo: no su apología). En ella puede incorporar lo que es imposible en un teórico de escritorio, a saber, la práctica transformadora de ese movimiento". (Subcomandante Marcos, 2003).

## Para cerrar

Podemos decir, con Freire, que circular alrededor de la experiencia popular sin aportar, sin provocarla, sin estimular la crítica de la sociedad y de la propia mirada del mundo de los grupos participantes, tiene mucho más de autoritario que lo que parece, ya que impide a los grupos avanzar en comprensión y en capacidad de propuesta, los torna dependientes, los “protege” de temas que “no van a entender”, que son “muy complejos”. Y que acercarse a esa experiencia con verdades completas y externas a ella es claramente, autoritario. Hace del otro un objeto, incapaz de crear y proponer, receptivo de ideas

y propuestas originadas en alguna parte por gente sabia.

Esta falsa alternativa, estas dos caras del autoritarismo, siguen provocando nuestra reflexión, porque se presentan en nuestras prácticas como salidas, en una búsqueda riesgosa de proponer sin imponer, de sugerir sin determinar, de problematizar sin silenciar.

Esa acción que afecta a los otros, buscando su lucidez, provocando su autonomía es a su vez praxis, no puede cobijarse en un saber completo y definitivo. Y como praxis supone tomar el riesgo y asumir la responsabilidad.

## Bibliografía

- Brusilovsky, S. (2000) Extensión Universitaria y Educación Popular. Libros del Rojas. Buenos Aires, EUDEBA 2000.
- Castoriadis, C. (1999) La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1 y 2., Buenos Aires Tusquets editores.
- Fals Borda, O. (1985) Conocimiento y Saber Popular. Siglo XXI, Bogotá.
- Ferrara P. (2007) Los de la Tierra. Buenos Aires, Ed. Tinta limón.
- Freire, P. (2008) Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Hernández, I. (1985) Saber popular y educación en América Latina. Edic. Búsqueda- CEAAL, Buenos Aires.
- Jara, O. (1985) “El Reto de Teorizar sobre la Práctica para Transformarla”, en Hernández, Isabel. Saber Popular y Educación en América Latina. Edic. Búsqueda, Buenos Aires.
- Jara, O. (1995) Concepción Metodológica dialéctica de la Educación Popular, en Revista Umiña N×1, Morón.
- Michi, N. (2009) La construcción colectiva de la noción de derecho en la lucha por el territorio. Consideraciones sobre la experiencia del MOCASE VC Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional sobre protesta social, acción colectiva y movimientos sociales en argentina 30 y 31 de Marzo de 2009.
- Michi, N. (2010) Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina. Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- Michi, N. (2012) Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros en: Finnegan, F. (comp.), Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas, Buenos Aires, Editorial AIQUE, Colección “Política y Sociedad” (en prensa).
- Michi, N, Á. Di Matteo J. y Vila D. (2009) Aportes del materialismo cultural al estudio de los procesos pedagógicos de los movimientos sociales Ponencia presentada a. IV Jornadas de Investigación en Educación: investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo- Julio de 2009- Universidad Nacional de Córdoba.
- Michi, N, Á. Di Matteo J. (2009) La tierra es para el que la trabaja y la cuida. Prácticas cotidianas de educación ambiental en el Moca-se VC Ponencia presentada en VI Congre-

- so Iberoamericano de Educación Ambiental 2009- Septiembre de 2009.
- Michi, N, Á. Di Matteo J. y Vila D. (2001) Pedagogía de las organizaciones populares ponencia presentada en el 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Pensando el presente huellas, visibilidades y desafíos- Universidad Nacional del Comahue- Argentina.
- Núñez Hurtado, C. (1998) La Revolución Ética. IMDEC, Guadalajara.
- Núñez Hurtado, C. (1996) Permiso para Pensar, en América Libre N. 6. Liberarte, Buenos Aires.
- Osorio Vargas, J. (1996) "Hacia un balance de la refundamentación de la educación popular", en CEAAL (1996) Educación Popular. Refundamentación, Dimensión Educativa-CEAAL, Bogotá.
- Pineau, P. (1994). El Concepto de Educación Popular: un rastreo histórico comparativo en la Argentina, en Revista de Educación No. 305. Madrid.
- Rigal, L. (1996) La escuela popular y democrática: un modelo para armar, en Crítica Educativa Año 1 No 1, Buenos Aires.
- Rivas Díaz, J. (2005) Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Ciudad de México, s/d.
- Rodrigues Brandao, C. (1993) Caminos Cruzados en Gadotti, M. y Torrres, C. Educación Popular. Crisis y Perspectivas, Buenos Aires Miño y Dávila.
- Seoane, J.; Taddei, E.; Algranati, C. (2010) Principios y efectos de los usos recientes del término "movimiento social". A propósito de las "novedades" de la conflictividad social en América Latina, ponencia presentada en las II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa. Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.
- Sirvent, M. (1994) Educación de Adultos: investigación y participación. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Subcomandante M., (2003) El mundo: siete pensamientos en mayo de 2003, Revista Herramienta N° 23. [Disponible en <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-23/el-mundo-siete-pensamientos-en-mayo-de-2003>] diciembre de 2011.
- Torres Carrillo, A. (2011) Educación Popular, trayectoria y actualidad. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Vila, D. y Di Matteo, J. (2009) Teoría, práctica y protagonismo en educación popular, ponencia presentada en XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia Universidad Nacional del Comahue / Facultad de Humanidades /Centro Regional Universitario Bariloche.