

Jorge Osorio, "Educación Popular de base comunitaria y Pedagogía de lo común: memoria, trayectoria y desafíos".
Trenzar (Santiago) 1, 1 (2018): 1-17.

Educación Popular de base comunitaria y Pedagogía de lo Común: memoria, trayectoria y desafíos¹

Community Based Popular Education and Pedagogy of the Common: Memory, Paths and Challenges

Jorge Osorio Vargas²

Resumen:

El artículo se inscribe en un proyecto del autor que junto a educadores-as de América Latina y el Caribe se proponen recuperar su memoria acerca de la educación popular y sus criterios de análisis acerca de su trayectoria en cuanto educadores-as, y de los núcleos problemáticos del itinerario histórico- pedagógico de las organizaciones de educación popular con base comunitaria. Desde esta perspectiva texto-biográfica se recuperan lo que, a criterio del autor, son los nuevos signos que resignifican en la educación popular una pedagogía de lo común.

Palabras claves: educación popular, educación comunitaria, pedagogías, biograficidad

Abstract:

The article is part of the author's project that together with educators from Latin America and the Caribbean intend to recover their memory about popular education and their analysis criteria about their trajectory as educators, and the problematic knots of the historical-pedagogical itinerary of community-based popular education organizations. According to the author's criteria, from this text-biographical perspective the new signs that re-signify in popular education a pedagogy of the common are retrieved.

Keywords: popular education, communitarian education, pedagogies, biographicity

Recibido: 28 de septiembre de 2018 / **Aceptado:** 10 de octubre de 2018

1 Una primera versión de este artículo fue publicado en Jorge Osorio (Editor), *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. La Serena: Nueva Mirada Ediciones, 2018. Debido a la relevancia del tema, se le solicitó al autor realizar una revisión del escrito para ser publicado en este número de Trenzar.

2 Educador chileno. Licenciado en Historia. Docente de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso y Director del Observatorio de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la Universidad de Playa Ancha. ORCID ID: 0000-0001-9787-5599. Contacto: josorio.humanidades@gmail.com



En este artículo pretendo compartir mi itinerario de trabajo educativo post año 2000 en vista de configurar un marco de reflexión crítica acerca de la trayectoria de la educación popular. Para este fin, considero importante hacer previamente algunas consideraciones acerca de, lo que considero, implica escribir desde la subjetividad en clave bio-narrativa. Lo primero que deseo relevar es el carácter comunitario de mi experiencia como educador- investigador “en la acción” en cuanto he sido parte de una red humana, intelectual y política de alcance global, que ha sido protagonista del desarrollo de la educación popular, de la investigación-acción participativa y de la educación de adultos en nuestro continente. Esto significa que lo que he podido aprender y enseñar, en diversos contextos culturales e institucionales, es tributario del trabajo, de los proyectos, de las ideas y la audacia intelectual y epistemológica de diversos colectivos y personas con los cuales he vivido la experiencia de ser parte de una “comunidad de aprendizaje”.

Esta condición basal de mi escritura permite que el presente proyecto texto-biográfico se nutra del pasado y el presente de otras personas, de sus escenarios de vida cultural y espiritual, así como de sus situaciones de emergencia, sea por la virtualidad de su creatividad intelectual y pedagógica, como por la vivencia de situaciones límite ocasionadas por la represión, la violencia o la violación de los derechos humanos³. No se trata, sin embargo, del mero compartir de las contingencias, sino del desarrollo de una comunión de significados, reconocimiento, hospitalidad y responsabilidad, donde adquieren relevancia las dimensiones propias del diálogo intercultural, intergeneracional y de género; para lograr interpretar y comunicar los marcos culturales explícitos y tácitos de esta escritura del yo, a la manera de una auto-etnografía acerca de mi propio proceso formativo en los años de la transición al nuevo siglo⁴. En el desarrollo de este proceso será menester situar este proyecto en el marco del llamado “giro narrativo” de las ciencias sociales y su impacto en la investigación educativa, lo que anunciamos como tarea para próximos documentos⁵.

Si asumo este propósito es porque resulta de suyo significativo, sea en cuanto proyecto académico o como un proyecto auto-reflexivo en clave psico-espiritual, desarrollar mis capacidades para entender y comunicar la complejidad de la realidad vivida y las condiciones subjetivas de mi entendimiento de la misma, no precisamente para elaborar categorías teóricas generales, sino para sistematizar saberes que permitan el despliegue de nuevos proyectos pedagógicos desde el “corazón de la educación”, desde sus arquetípicos primordiales sobre las maestrías sapienciales y su resonancia en la necesaria re-comunitarización de la vida humana⁶.

Será un desafío no menor diseñar y validar una especie de propia auto-metodología para avanzar en este propósito.⁷

3 Sobre el bio-texto “como otro”, véase: Joan Carles Mélich, “El texto como otro”, en *Art Brevis* 2, (1996). Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/93993> (Consultado el 2 de abril de 2018).

4 Véase sobre la “creación narrativa del yo”: José Joaquín Brunner, *La fábrica de historias*. (México, FCE, 2003).

5 Un texto básico y referencial para este propósito será, según nuestras propias lecturas: A. Bolívar, “¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4,1, 2002. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003 (Consultado el 2 de abril de 2018).

6 Sobre el “corazón de la educación” y sus manifestaciones en los temas actuales de la conversación pública- pedagógica ver: Jorge Osorio, *El corazón de la educación: reflexiones sobre nuevos paradigmas educativos e inteligencias pedagógicas arquetípicas*, en Jorge Osorio y Luis Weinstein (editores), *El asombro de la educación. Perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje*. (Santiago: Editorial Universidad Bolivariana, 2013).

7 Sobre la tarea de construir una propia auto-metodología que reflexione sobre la experiencia del sujeto, su biograficidad y desarrollo de sus contextos culturales reconozco las resonancias e inspiración del artículo de Xavier Montague, “Analítica o

En este plan cobra mucho sentido para mí el enfoque del “aprendizaje desde las historias” que se plantea el desarrollo de la capacidad de reconocer saberes contextualizados socio-históricamente desde la propia biograficidad. Esta biograficidad actuando como:

- “trasfondo” de tales saberes,
- como campo de aprendizaje, como fuente de procesos comunicativos,
- de recuperación de la memoria personal e histórica ante los conflictos y disensos,
- de celebración y ritualización de la vida buena⁸.

Complemento el enfoque de la biograficidad con lo que uno de los referentes de la escuela francesa de la investigación-acción, René Barbier, llamó la “investigación-acción existencial (IAE)”⁹. Barbier entiende la IAE como una aproximación transversal a la realidad, refiriéndola a los dominios de la intuición, de la creación y de la improvisación, en relación a lo desconocido, a la sensibilidad y a la empatía, a la capacidad de escucha. Es concebida como un arte heurístico y una poética de la experiencia e integridad de la vida emocional, sensorial, imaginativa y racional, en busca de “rastros” y “sentidos” en la dialéctica de prácticas y discursos, experiencias y narrativas, incluso abierto a lo transpersonal y a las emergencias espirituales¹⁰. Cuatro dominios organizan este propósito:

- la comunicación de aprendizajes desde mis propias experiencias de vida,
- sus itinerarios y contextualización bio-histórica en el marco convergente de las iniciativas y producción teóricas y pedagógicas de la comunidad de prácticas (plural y no falta de disensos) de la educación popular y comunitaria de América Latina,
- la exploración de las bases y manifestaciones pedagógicas de una educación eco-reflexiva, que se constituya desde el acto primordial del cuidado, el reconocimiento y la reciprocidad,
- la invocación ciudadana permanente a la *comunitarización* de la sociedad como la vía para confrontar las incertidumbres y los riesgos de la sociedad globalizada y disciplinada neoliberalmente, mediática, líquida, para unos “del conocimiento”, para otros-as de “la exclusión y el descarte”, en perspectiva de un proyecto de habitabilidad ciudadana que, desde sentidos comunes elaborados *con vivencialmente* (según la noción de Iván Illich), cuiden de los-as humanos-as, sus comunidades y del planeta, y

evocadora: el debate olvidado de la autoetnografía”, en *FQS* 17,3, (2016). Será preciso explorar cómo en esta auto-metodología es pertinente y posible incorporar prácticas de escritura compartidas que permitan visibilizar el carácter comunitario de las prácticas pedagógicas. Sobre las posibilidades de esta ruta en la investigación educativa ver: G. Schöngut y J. Pujol, “Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación”, en *FQS* 16, 2 (2016).

⁸ Véase: Bettina Dausien, “Aprendizaje biográfico y ‘biograficidad’. Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas, en *Sinéctica* 45, 2 (2015).

⁹ No he encontrado rastros significativos de este enfoque en la investigación-acción participativa latinoamericana.

¹⁰ René Barbier, “La investigación-acción-existencial, integral, personal y comunitaria”, en *Visión Docente Con Ciencia* 44 (2008).

- la formación identitaria, valórica, pedagógica, profesional y ciudadana (eco-reflexiva, próxima-compleja) del-a educadora-a en el contexto severo de diversos procesos culturales, epistémicos, políticos, medioambientales y mediáticos-tecnológicos de alta intensidad que des-ubican las escuelas y las agencias educativas convencionales y provocan las búsquedas de nuevas maneras y espacios de enseñar y aprender¹¹.

Recuperación memorial

En un artículo publicado en 2004, que debe leerse como un proyecto reflexivo y textual de sistematización de los trabajos de investigación-acción y de educación popular, ciudadana y de adultos de los que fui partícipe desde los pasados años setenta¹², propuse que la fase “contemporánea” de la educación comunitaria latinoamericana se inicia en aquella década, enmarcada en los planteamientos de Iván Illich, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y la investigación- acción participativa promovida por Orlando Fals Borda. Tendencias que, luego, convergieron con los procesos de educación popular de base comunitaria desarrollados, en las décadas posteriores, y bajo condiciones políticas diversas (gobiernos reformistas, procesos revolucionarios, dictaduras militares, resistencia social y defensa de los derechos humanos) por organizaciones no gubernamentales, iglesias, centros de estudios y movimientos y organizaciones sociales bajo diversas modalidades, especialmente como “educación política”, educación campesina y rural y formación de dirigentes de base, educación para la organización social de las mujeres alfabetización y educación de adultos, educación de los derechos humanos.

Sostenía en tal texto que desde principios de los años noventa, dada la exigencias de re-pensar las bases antropológicas y valóricas de la reconstrucción de las instituciones democráticas post-dictaduras militares y acuerdos de paz, vislumbrábamos un nuevo ciclo de la educación comunitaria, retomándose ideas germinales de la primera utopía freiriana: la educación emancipadora como posibilidad de desarrollar la comunicabilidad democrática desde una pedagogía del conflicto y del diálogo cultural orientada a la construcción de un poder popular-ciudadano con capacidad auto constituyente. Escribí:

Este ciclo es un sedimento vivo de las autocríticas de los anteriores momentos: estamos ante un “desmontaje”, una desconstrucción, de las “síntesis definitivas”, de las narrativas cerradas, de los proyectos sin alteridad crítica, de los enfoques unilaterales del cambio. La comunicabilidad como metáfora freiriana nos abre al mundo plural e híbrido de los sujetos, invita a construir alianzas entre movimientos diversos articulados por una visión crítica de la realidad y a la constitución de redes de actores sociales dispuestos a pensar en un “otro” distinto al pensamiento neoliberal. Siguiendo esta formulación, podemos señalar que esta educación popular de inspiración freiriana se constituye potenciando la creación de mapas de posibilidades y de actuación para los sujetos, cursos de acción para que estos –desde espacios locales y particulares– fuesen capaces de construir alteridades valóricas y nuevas formas de hacer política global¹³.

11 Una cartografía de esas nuevas maneras de enseñar y aprender la encontramos en: Jaume Carbonell, *Pedagogías del Siglo XXI*. (Barcelona: Octaedro, 2015); Carlos Calvo, *Ingenuos, ignorantes, inocentes: de la educación informal a la escuela autoorganizada*. (La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena, 2017).

12 Jorge Osorio, “Memorias y desafíos de la educación popular en Chile”, en *Decisio* 40 (2015). Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_40/decisio40_saber7.pdf (consultado el 15 de diciembre de 2017).

Estudios de fines de los años ochenta realizados en la Nicaragua sandinista, en Chile, desde la práctica de defensa de los derechos humanos y de reconstitución de un tejido social democrático, y en Perú y Brasil, sobre las contribuciones de la educación popular en el campesinado y en los movimientos sociales altermundistas pusieron de relieve el tema de la consistencia de las prácticas pedagógicas de la educación popular. Se sostenía en estos estudios, que las ideas educativas de Paulo Freire habían sido absorbidas por una práctica política que minimizó los alcances pedagógicos de todo proceso de aprendizaje político. Por ello, se comenzó a hablar del déficit pedagógico de la educación popular, de la banalización de las técnicas grupales usadas habitualmente en los programas desarrollados en los sectores populares y de una pérdida de la capacidad de sistematización y de investigación de los-as educadores-as populares¹⁴.

En el fondo, lo que se sostenía con esta mirada crítica era que la educación popular había terminado practicándose como un método de organización popular sin considerar las dinámicas pedagógicas, es decir las reglas y la teoría que relacionaba la política con los procesos de generación de aprendizajes y conocimientos y de formas de validación de estos. Se planteaba que la educación popular adolecía de un pragmatismo, que no conducía efectivamente a procesos de aprendizaje y cambio ni a la generación de estrategias de gestión de la cultura de las comunidades y de las formas de organizar territorialmente la educación de los sectores populares más allá de la implementación de acciones vía la tecnología de los “proyectos”.

Mi opinión fue que no se trataba de una crisis de eficiencia, ni siquiera de capacidades pedagógicas, sino de una reubicación del campo propio de la educación popular y de su aporte en la creación de mayor poder para los movimientos sociales bajo las nuevas condiciones políticas y económicas que la globalización neoliberal demarcaban al continente. En sentido estricto, lo que constituía el principio de identificación central de la educación popular, cuál era la construcción de una sociedad socialista, estaba siendo sometido a una disputa entre las diversas expresiones culturales y políticas de los movimientos sociales y de la izquierda latinoamericana desde antes de 1989. Los movimientos de derechos humanos en el Cono Sur, el sandinismo, los movimientos de reconstrucción democrática y paz en Colombia, los movimientos sociales brasileños, el movimiento feminista, los primeros grupos de ecología política, entre otras manifestaciones, estaban colocando las reglas del debate político de una manera distinta a la que había conocido la educación popular desde su proceso originario en los pasados años sesenta y setenta. A mi entender, lo que se quería indicar cuando se manifestaba la importancia de fortalecer la dimensión pedagógica de la educación era la necesidad de construir un nuevo concepto práctico del poder y su correlato en el campo de la cultura y de los aprendizajes para ejercer un poder social transformador.

La creciente autonomía de los movimientos sociales en relación los partidos políticos de la izquierda histórica, el fortalecimiento de nuevos movimientos ciudadanos y políticos (como el Partido de los Trabajadores PT, en Brasil), la emergencia de nuevos sujetos sociales que trabajaban en perspectiva de democratizar la sociedad en todas sus dimensiones (por ejemplo el movimiento feminista), la valoración del espacio local y regional como ámbitos de refundación de alternativas

13 Jorge Osorio, “Pedagogía y Ética en la Construcción de Ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria”, en *Polis* 7 (Santiago, 2004). Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/6267> (Consultado el 22 de noviembre de 2017).

14 Jorge Osorio, “Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: lectura del período 1993-1996”, en *La Piragua* 20 (2003).

políticas y la emergencia política de los movimientos indígenas (el zapatismo en México) convergían en la configuración de una nueva “pedagogía política”.

En los ciclos originarios de la educación popular habían tenido gran influencia la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, el humanismo marxista de Paulo Freire y la teoría de la educación dialéctica. Dependiendo de los contextos nacionales, diversas versiones del marxismo jugaron un rol particular en la educación popular (hubo “educaciones populares” maoístas, foquistas, nacional-populares, frentistas, socialdemócratas), siempre con el trasfondo de la teoría del conocimiento liberador elaborada Paulo Freire y su método dialéctico de “aprender a leer la realidad para transformarla”. Este fue el foco común que hizo de la educación popular una práctica educativa crítica y antisistema, vinculada a los movimientos de liberación y de resistencia y que abasteció a los movimientos populares de un sentido de autonomía, entendida como la capacidad cultural de construir alternativas de izquierda desde la lógica de la acción colectiva y comunitaria, no supeditada necesariamente a los partidos políticos tradicionales de la izquierda. Esta “teoría” de la educación popular fue resistida por algunos referentes políticos revolucionarios que entendían que cualquier proceso de cambio social exigía una vanguardia expresada en un partido o movimiento, al cual debían subordinarse los sujetos sociales organizados como movimientos o comunidades de base. Esto ocasionó tensiones entre la educación popular, y sus nuevas maneras de entender la política, y algunos partidos marxistas. Sin embargo, esta teoría autonomista, que encarnó la educación popular, que definió, *avant la lettre*, las expresiones populares de base como *nuevos* movimientos sociales dado que promovían la creación de una cultura política nueva, que debía fundarse en una democracia participativa y en la creación de un poder popular territorializado e institucionalizada a través de formas democráticas participativas.

En esta época que analizamos no hay rastros de que el marxismo ortodoxo de cuño soviético, propiamente tal, hubiere jugado un rol catalizador del imaginario político de la educación popular: la propia teoría de la educación dialéctica tuvo más de “teología de la liberación” y de un análisis político sustentado en los manuales de “estudio de coyuntura para educadores populares” generado en los diversos contextos nacionales, bajo la lógica del “ver, juzgar y actuar”, metodología propia de los movimientos cristianos de izquierda, que enfatizaban las dimensiones culturales que Freire le asignaba al aprendizaje social y político de las comunidades a través de los “círculos de cultura”, la “investigación temática” y la investigación participativa orientada a la acción colectiva. Esta teoría freiriana fue paulatinamente enriquecida por nuevos enfoques o “teorías de base” a partir de las experiencias históricas de la educación popular en diversos países, por ejemplo, los enfoques de los derechos humanos, del feminismo, de la economía popular y del desarrollo local, de la eco-política y de la educación indígena.

Sostenía que otro de los factores claves para entender este proceso crítico era la adopción de los enfoques analíticos de Antonio Gramsci en las nuevas dinámicas constituyentes de la educación popular. En efecto, la influencia de Gramsci en la década de los años noventa ocasiona un cambio sustantivo en la educación popular y comunitaria de la pedagogía política de los movimientos sociales emergentes de manera convergente con las contribuciones de la corriente de la pedagogía crítica-dialógica¹⁵ y las estrategias pedagógicas deliberativas de los movimientos

15 D. Ferrada y R. Flecha, “El Modelo Dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje”, en *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1 (2008). Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S0718-07052008000100003 (consultado el 10 de enero de 2018) y Alfredo Ghiso, “Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva” (2000). Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/>

sociales que adquirirán gran visibilidad global en la coyuntura del 2011¹⁶. Concluí que el “encuentro” con Gramsci es tremendamente virtuoso para la educación popular y la revaloración del trabajo cultural y educativo desde los procesos identitarios y constituyentes de los colectivos sociales por varias razones. Gramsci plantea el valor estratégico que tiene en la construcción de una nueva hegemonía el trabajo “en la cultura”. Desde este punto de vista, hace un análisis ajustado de las instituciones culturales burguesas, de la Iglesia y de la educación escolar. Valora la cultura popular, el lenguaje popular y sus saberes y considera clave trabajar desde tales escenarios, manifestaciones vernáculas¹⁷ e imaginarios sociales para construir un nuevo conocimiento y prácticas políticas¹⁸.

Desde tales puntos de vista propuse pensar la educación comunitaria desde las nuevas experiencias de la educación popular y del trabajo comunitario surgidas en Chile en el proceso de la transición gubernamental a la democracia desde 1990, que estaban:

- redefiniendo los argumentos políticos que la sustentaron durante la dictadura (por ejemplo, desde la crítica al patriarcado, a la no-sustentabilidad ecológica del neoliberalismo y de la economía extractivista y a la crisis de la democracia representativa dominante (identificada como una ciudadanía “de baja intensidad”) que bloqueaba el ejercicio de una democracia participativa (“ciudadanía incidente”);
- ubicando protagónicamente en el escenario político a nuevos sujetos pedagógicos provenientes de agencias emergentes como eran los movimientos estudiantiles, los colectivos de educación libertaria y las nuevas generaciones de educadores-as populares que, específicamente en el caso chileno, resituaban los enfoques de trabajo educativo con los sectores populares en una perspectiva de democratización radical de la sociedad¹⁹, junto a las organizaciones feministas, eco-políticas y a las redes que promueven “educaciones alternativas” y “pedagogías y escuelas críticas”²⁰.

Estas manifestaciones resumían en dos afirmaciones lo que entendía por el sentido pedagógico-comunitario de las experiencias, prácticas, proyectos y saberes que se, manifestaban en el contexto emergente post 1990:

270395571_Potenciando_la_diversidad_Dialogo_de_saberes_una_practica_hermeneutica_colectiva (consultado el 10 de noviembre de 2017).

16 M. Padierna, “Educación y movimientos sociales”, en *Pampedia* 6 (2009). Disponible en: <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/educacion-mov-sociales.pdf> (consultado el 10 de enero de 2018); Raúl Zibechi, *Autonomías y Emancipaciones. América Latina en Movimiento*. (México: Bajo Tierra-Sísifo Ediciones, 2008); Isabel Ortiz y otros, *World Protests 2006-2013*. (Nueva York: Fundación Friedrich-Ebert, 2013) y Alfonso Torres, *La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*. (Bogotá: El Búho, 2016).

17 Iván Illich sostiene que el término “vernáculo” implica la idea de “arraigo”, de morada, todo lo cultivado en casa en oposición a lo que se obtenía por intercambio. Ver: Iván Illich, *El Trabajo Fantasma*. (Santiago de Chile: Ediciones Papel Calco, 2016).

18 Antonio Gramsci, *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura*. (Buenos Aires: Nueva Visión, 2004).

19 Ver: Daniel Fauré, *Auge y caída de la educación popular en Chile. De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994)*. (Santiago: Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Chile, 2011); Colectivo Diatriba, “Educación Pública-Comunitaria: Propuesta contra-hegemónica para la transformación social”, en *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 11 (Santiago: 2012) y P. González y R. Ramos, *La Otra Educación: red de escuelas libres en Chile*. Santiago: Tesis de grado, Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile, 2013).

20 Osorio, *Memorias y desafíos de la educación popular*, 35-38.

El debate pedagógico no es principalmente una cuestión disciplinaria sino ética, que plantea bases abiertas para establecer proyectos educativos comprensivos e integradores de las diversas dimensiones del ser humano. Por ello, la condición crucial del debate pedagógico es construir la comunicabilidad, la participación, el diálogo, la educación como una “esfera pública”.

La educación comunitaria debe desarrollarse como una pedagogía conversacional, a través de la confrontación de dilemas y encrucijadas, polémicas y conflictos generados en la vida cotidiana de base-material y subjetiva, del desarrollo de los territorios, barrios y comunidades y de las demandas ciudadanas por justicia social y participación democrática efectiva, para llegar a ser inspiradora de la acción comprensiva, reflexiva, situada, significativa, interpretativa, crítica y orientada a la actuación de los sujetos en cuanto “sujetos colectivos-comunitarios”.

Teniendo en cuenta estas nuevas configuraciones me permití plantear una agenda pedagógica de la educación comunitaria haciéndola transitar por las siguientes coordenadas:

- como proceso de producción de identidades en relación con sistemas de poder, redes sociales e intercambio de saberes;
- construyendo una visión política que forme parte de una plataforma para revitalizar la vida pública democrática;
- nutriéndose de saberes sociales, culturales que den sentido a las circunstancias de los sujetos y de sus comunidades
- estableciéndose como una “pedagogía de la diversidad” a través de la cual el trabajo educativo sobre los “derechos” y “identidades” culturales, de género, étnicas, etarias y residenciales exigen la crítica de la historicidad negativa del neoliberalismo y el desmontaje de las estructuras culturales e institucionales de toda discriminación, exclusión, estigmatización, humillación y vulneración de la dignidad humana²¹.

Asociaba la educación comunitaria con el desafío de construir ciudadanías democráticas activas e incidentes a través de: la ampliación de los derechos civiles y sociales de hombres y mujeres; la práctica de acciones democráticas directas, una intervención más contundente a nivel de las agendas de la opinión pública, a través del control ciudadano de las políticas gubernamentales; una reinención de las instituciones del poder local, como espacios de reconstrucción de las relaciones sociales, culturales y económicas de la sociedad civil popular; una demanda por un desarrollo humano económica y ambientalmente sustentable; y la creación de capacidades y competencias para controlar (*accountability*) la autoridad política desde las organizaciones y movimientos ciudadano de base comunitaria y territorial, como un proceso asociativo, protagonizado por redes, movimientos, opiniones públicas locales y regionales, que entienden su política como construcción de poder, de derechos y de responsabilidades (*empowerment*).

21 Ver: Jorge Osorio, “Pedagogía y Ética en la Construcción de Ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria”, en *Polis* 7 (2004). Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/6267> (consultado el 22 de noviembre de 2017).

En 2006, participando en un libro colectivo sobre los nuevos contextos, actores y desafíos de la educación popular latinoamericana²² volví a poner atención al significado de una pedagogía comunitaria, esta vez como una propuesta de “pedagogía de lo común”, valorando las experiencias de los movimientos sociales locales y globales altermundistas, ecologistas, feministas, de los derechos humanos, juveniles, indígenas y de reivindicación de memorias históricas colono-invisibilizadas, en cuanto espacios educativos, de afectación mutua, reciprocidad, cuidado, solidaridad y construcción de “sentidos de comunidad”²³ y que llegarían a tener una expresión mundial en la coyuntura de 2011 en movimientos como los Indignados, las mareas ciudadanas, M-15 español y el movimiento estudiantil en Chile²⁴.

Enfoques pedagógicos neo-paradigmáticos que redimensionan la educación popular de base comunitaria emergente: hacia una pedagogía de lo común

En 2007 Alejandro Cussiánovich, educador peruano, asesor de organizaciones de niños-as que demandan sus derechos y referente de la educación popular latinoamericana desde los años setenta, publica un ensayo que sistematiza una propuesta educativa que llama “pedagogía de la ternura”. La define como una respuesta a la condición humana devaluada de los niños-as y jóvenes de los países de nuestra región y estimulada por el protagonismo de los movimientos de los niños y niñas y de las mujeres organizadas por defender sus derechos, en cuanto sujetos protagónicos del cambio educativo²⁵. Lo notable de esta propuesta es que se plantea desde una situación de búsqueda y de reconocimiento de la incertidumbre que caracterizan los procesos de cambio social en el contexto global neoliberal, pero confiados en las herramientas, disposición y capacidad reflexiva que se despliegan en la educación popular de base comunitaria y por extensión de los movimientos sociales que generan.

Asume que sólo una visión de complejidad y de mirada ecológica permite discernir las condiciones de la exclusión social dominantes y las vías de construcción de sociedad justas. La “ternura” es la forma de convocar el desarrollo de la capacidad de acoger, reconocer, vincular y cuidar en la sociedad, llevándolos a una dimensión política, a través del protagonismo (voz, organización, incidencia, transformación) de los sujetos convocados a la experiencia de “relacionarse con otros-as desde una posición de búsquedas de sentidos comunes de vida y de aprendizaje de la “actoría social” con contenidos ecológicos, no-patriarcales, no-autoritarios.

La educación “política” de las comunidades es, entonces, basalmente una educación del vínculo radical de la acogida y de la expansión la vivencia “de lo comunitario “a nivel individual y local

22 Jorge Osorio, “Educação Popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade”, en P. Pontual y I. Timothy (editores), *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. (Brasilia: UNESCO, CEAAL, Ministerio de Educación, 2006).

23 J.P. Paredes, “Movilizarse tiene sentido: análisis cultural en el estudio de movilizaciones sociales”, en *Psicoperspectivas* 13, 2 (2013).

24 Ver: B. Hall, D. Colver, J. Crowther y E. Scandrett (editores), *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements*. (Sense Publishers: 2012); Manuel Castells, *Redes de indignación y esperanza*. (Madrid: Alianza Editorial, 2012); Isabel Ortiz, Sara Burke, Mohamed Berrada y Hernan Cortes Saenz, *World Protests 2006-2013*, (Nueva York: Fundación Friedrich-Ebert, 2013); Alfonso Torres, *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*. (Buenos Aires: Biblos, 2015) y Daniel Fauré y Esteban Miranda (editores), *4 de Agosto: Testimonios de una revuelta popular*. (Santiago: Núcleo de Historia Social Popular - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2016).

25 Alejandro Cussiánovich, *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. (Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe – IFEJANT, 2010).

hacia la generación de relaciones sociales fundadas en los derechos humanos, la justicia social, la no-discriminación²⁶.

Bajo marcos convergentes se ha desarrollado un enfoque pedagógico llamado “del cuidado, de la hospitalidad y de la alteridad”. Escribe el filósofo colombiano Santiago Vallejo:

La pedagogía de la alteridad se convierte en un modelo que permite volver a reencantar la realidad, narrarla y experimentarla de múltiples maneras. Es una perspectiva que le abre las puertas a un contexto no totalitario, a una existencia constructora de sentidos y significaciones que permitan la complicidad del alumno y del maestro, y no su imposibilidad y extrañeza²⁷.

Y concluye el mismo Vallejo:

Para una pedagogía de la alteridad, también se hace necesario acudir a dos conceptos que son de vital importancia: la hospitalidad y la experiencia. En este sentido, la hospitalidad se constituye con el momento en el cual se realiza el instante de la acogida, cuando se reconoce al individuo como lo que es, como un ser humano que lleva intrínsecamente un deseo ferviente por aprender, y a su vez, lleva consigo una historia, una memoria que permite avivar el recuerdo, porque gracias a la memoria es que existen los demás, los que se han dejado, pero nunca los que se han olvidado, porque ellos también hacen parte de un nosotros, de la interminable construcción identitaria que se gesta día tras día, una identidad que se establece de gran modo gracias al aula de clase, en la intersubjetividad de relatos que se recrean, que se narran cuando se siente el dulce placer de la acogida²⁸.

Estas propuestas pedagógica de la alteridad beben en las fuentes de la teoría del cuidado elaboradas desde el campo feminista por Carol Gilligan²⁹, problematizando las condiciones epistemológicas de la ética política occidental que invisibilizan–naturalizan el daño moral, la humillación, el abuso y la subordinación de los colectivos, clases, minorías relegadas al silencio y la vulneración como vía para someterlas a trabajos y roles claves para la reproducción de la sociedad, como son el trabajo doméstico y del cuidado de las mujeres o el de quienes cuidan ancianos y enfermos-as terminales, protegen a minorías religiosas y culturales de la violencia estatal, organizan a los desplazados y refugiados en “santuarios” ciudadanos, brindan hospitalidad a “los sin-casa”, entre otras acciones llamadas de “altruismo radical”: la actitud y disposición de sus protagonistas es la “solicitud”, es decir, una sensibilidad solidaria profunda

26 En 2013 conocimos, en castellano, el libro del filósofo y teólogo brasileño Hugo Assmann, *Placer y Ternura en la Educación* (México DF: Alfaomega-Narcea, 2013), que bajo tal convocatoria desarrolla los fundamentos epistémicos y pedagógicos de “una sociedad aprendiente” desde las llamadas “ciencias de la vida” inspiradas en las contribuciones de Francisco Varela y Humberto Maturana, y que pedagógicamente desarrollara lúcida y culturalmente situada Francisco Gutiérrez desde Costa Rica; de gran impacto en la formación de las nuevas generaciones de educadores comunitarios, investigadores-as socio-educativos y docentes en varios países de nuestra región. Ver: F. Gutiérrez y C. Prado, *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. (Ciudad de México: De La Salle Editores, 2015).

27 Santiago Vallejo, “La Pedagogía de la Alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente”, en *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó* 1, 2 (2014), 121.

28 Vallejo, La Pedagogía de la Alteridad, 123.

29 Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. (Cambridge: Harvard University Press, 1993).

cuya matriz de sentido es acoger y “hospedar” al otro-a sin otra consideración que una inmediata política de “no humillación”³⁰.

Leonardo Boff³¹ ha ampliado los contornos de la política del cuidado estructurando una agenda ética global de responsabilidad ecológica y de superación sistémica de las condiciones subalternas que viven los colectivos sociales, los pueblos indígenas, las comunidades campesinas, los pobres y vulnerados urbanos y las minorías estigmatizadas por sus opciones religiosas, de género o lingüísticas relevando la necesidad de desarrollar nuevas capacidades de constitución y despliegue local y global de los movimientos sociales en tres claves :

- superación del patriarcado;
- desmontaje del poder transnacional del “capitalismo cognitivo”, tecno-liberal;
- y democratización de la sociedad con plena garantía de acceso y disfrute de los bienes naturales y culturales que son comunes³².

En el ámbito chileno, y de creciente trascendencia en América Latina, Carlos Calvo ha desarrollado sistemáticamente una agenda de investigación y vinculación con los proyectos educativos neo-paradigmáticos , tanto en la educación comunitaria como en las instituciones escolarizadas con el propósito de elaborar una teoría educativa “compleja” que deleve la crisis del paradigma escolar en cuanto secuestra y controla la propensión humana al aprendizaje en vista de disciplinar y enclaustrar las relaciones sociales-educativas en el “espacio” y en el “tiempo” escolarizado de las instituciones educativas “regladas”³³.

Una contribución clave de la propuesta de Calvo para la agenda de investigación y sistematización de las prácticas de la educación comunitaria es su convocatoria analítica-hermenéutica a cartografiar los territorios educativos (que no son los escolarizados solamente) en su diversidad y según se manifiesten en él todas las dimensiones del desarrollo humano para suscitar “educaciones” emergentes y sinergias de aprendizaje entre el “estar-siendo-ocurriendo” de los-as aprendientes y de los-as educadores-as y la vida de sus comunidades y colectivos de pertenencia, en sintonía con una etnoeducación crítica (“el caos vital del territorio” y los procesos educativos informales). Promueve la generación de procesos educativos comunitarios desde sus propios (vernáculos) núcleos éticos y culturales, sus matrices simbólicas, su memoria histórica, sus relaciones con la naturaleza, sus lenguas, sus confrontaciones, sus procesos identitarios, sus participación en movimientos sociales³⁴.

30 Matthieu Ricard, *En defensa del altruismo*. (Barcelona: Urano, 2016).

31 Leonardo Boff, *El Cuidado Esencial*. (Madrid: Trotta, 2002).

32 Este enfoque de “cuidado social y planetario” ha dado lugar a un desarrollo importante de redes y organizaciones de una eco- educación comunitaria y de una educación comunitaria feminista y no-sexista. Al respecto, ver: F. Gutiérrez y C. Prado, *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. (Ciudad de México: De La Salle Editores, 2015); Moacir Gadotti, *Pedagogía de la Tierra*. (México DF: Siglo XXI, 2002) e I. Martínez, “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”, en *Foro de Educación* 14,20 (2016), 129-151.

33 Ver: Carlos Calvo, *Del Mapa Escolar a Territorio Educativo. Diseñando la escuela desde la escuela*. (La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena, 2013) e *Ingenuos, ignorantes, inocentes: de la educación informal a la escuela autoorganizada*. (La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena, 2017).

34 Un panorama amplio y documentado de los fundamentos, proyectos, debates, controversias y modalidades pedagógicas que identificamos en este artículo como neo-paradigmáticas y que se autodefinen desde diversas metáforas (holísticas, complejas, sistémicas, caóticas, ecológicas) se encuentra en: Carlos Calvo y Antonio Elizalde (editores), “Dossier: Educación,

Es relevante señalar que estas pedagogías están configurándose como una nueva ola de la pedagogía crítica que ha sido tan decisiva en la renovación de la educación popular y de la educación de los movimientos sociales en América Latina y que se reconocen como educaciones emergentes destinadas a disputar los paradigmas fabriles de la educación dominante, desde un pensamiento y práctica pedagógica altermundistas (una “otra educación”) en sus contenidos, en sus formas, en su horizonte ético-político y en escenarios diversos y libres (abiertos) de socialización educativa y de generación y distribución social de aprendizajes y capacidades para ejercicio de una plena ciudadanía ¿Qué significa este proceso para la educación comunitaria?: es el tema del próximo apartado.

Educación popular y las pedagogías de lo común: discusión y conclusiones

La búsqueda de la superación del “encierro”, de la disciplina y del control mediático y jurídico, de la precarización material, de la exclusión tecnológica-laboral-educacional y de la negación de “derechos a la diferencia y a las expresiones vernáculos”, que las condiciones estructurales de actual ciclo capitalista neoliberal, y su impacto en el mundo de la vida, de las relaciones socio-económicas y en el cuidado de los recursos y bienes naturales del planeta, ha generado un movimiento plural, global, multidimensional en sus modalidades de acción local e internacional que se ha definido como altermundista.

Se ha definido como una corriente social, cultural, política “procomún”, precisamente como reacción a la pretensión dominadora del “encierro”, es decir, de la tendencia a “encerramiento” (limitar) las demandas, capacidades y saberes que los colectivos y comunidades vulnerados y subordinadas a las lógicas de la disciplina y del “orden de la propiedad transnacional” que impera en una lógica de *colo-globalización* (colonización– globalización). Como sostienen Laval y Dardot “común”,

(...) ha llegado a ser el nombre de un régimen de prácticas, de luchas, de instituciones y de investigaciones que apuntan a un porvenir no-capitalista... búsquedas colectivas de formas democráticas nuevas [...] que supone una reciprocidad entre quienes participan en una actividad o comparten un modo de existencia [que] hace de la práctica de la puesta en común la condición misma de lo común, en sus dimensiones afectivas y normativas³⁵.

La contribución educativa de estos movimientos sociales de inicio del presente siglo a una educación “pro-común” renueva–ratifica lo que la educación popular y comunitaria y la pedagogía crítica de raigambre latinoamericana ha venido promoviendo como “teoría pedagógica”: la actividad práctica de aprendizaje desde lo social-cultural-contextual y la generación de saberes compartidos para desarrollar una “vida justa y sin exclusiones” son las matrices de “otra educación”, que se han tematizados recientemente como “pedagogías críticas del sur que articulan los proyectos educativos locales con estrategias de transformación institucional, curricular y pedagógica de los “sistemas nacionales de educación”.

Así se manifiesta en las escuelas populares autogestionadas, en los colegios públicos-comunitarios y en las universidades populares en algunos países de nuestro continente³⁶ y en las estrategias de educación indígena e intercultural crítica que están promoviendo el autogobierno

Caos y Complejidad”, en *Polis* 9, (Santiago, 2010).

35 C. Laval y P. Dardot, *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. (Barcelona: Gedisa, 2015), 21-30.

de los procesos educativos de las comunidades en virtud de sus “atributos de diversidad” e irrumpiendo en las lógicas convencionales de la organización educacional curricular y didácticas de las políticas educativas³⁷.

La emergencia de una educación procomún en cuanto movimiento global viene a redimensionar la educación comunitaria permitiéndonos una relectura de su tradición y la búsqueda de su propia actualidad, de su propia “modernidad”.

Movimientos sociales y ciudadanos, plataformas de indignación, redes de solidaridad social animadas por organizaciones no-gubernamentales, redes de cooperación para el desarrollo local, movimientos ambientalistas, feministas, indígenas, entre otras manifestaciones, constituyen el mapa de las nuevas maneras de hacer acción educativa en contextos comunitarios. Lo comunitario se define en una proyección hacia lo público, por tanto, exige un discurso argumental para definir el sentido político de los actos de dar, donar, de reconocer, de solidarizar, de quién de participar, de resistir y de acoger en consonancia con los valores de una democracia inclusiva y participativa³⁸.

La “pedagogía de lo común” se ciudadaniza (convoca a los ciudadano-as a participar e incidir en la sociedad), esto implica maneras de practicar la asociatividad bajo dinámicas institucionales distintas a las tradicionales (sólo representativas, por ejemplo), fortaleciéndose las participativas y directas, que colocan el individualismo en un rango crítico, en la medida que no la participación en una comunidad no es una huida de lo público sino la demanda de un catálogo de nuevos derechos que resguarden el uso y la sustentabilidad de los bienes naturales y culturales comunes.

Es en este contexto en que surgen manifestaciones de solidaridad, de movilización ciudadana, de reciprocidad y cuidado que van estableciendo redes de actuación y un pensamiento crítico acerca de nociones como desarrollo y bienestar eco-humano³⁹. Este fenómeno está siendo expansivo, pues desde este civismo-procomún están surgiendo iniciativas y modelos de actuación social que dinamizan y liberan la democracia de sus ataduras formales, haciéndola más directa, más participativa y confiable para la ciudadanía. Estamos ante una posibilidad de re-sustentar la democracia desde abajo, desde la acción de los individuos y sus redes de afirmación identitarias y memoriales.

Sin embargo, este nuevo civismo, tal como lo conocemos a través de los movimientos sociales latinoamericanos y globales⁴⁰ no constituye un modo de proteccionismo aislante y sólo reactivo

36 Ver: Marco Raúl Mejía, *Educaciones y Pedagogía Críticas desde el Sur*. (La Paz: Ministerio de Educación, 2011); Rolando Pinto y Jorge Osorio, *Pedagogía Crítica para una Educación Pública Transformadora en América Latina*. (Lima: Derrama Magisterial, 2014); Fabián Cabaluz, *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. (Santiago: Quimantú, 2015) y Daniel Fauré, “Las prácticas de (auto) educación popular en Chile postdictadura y la propuesta del ‘Control Comunitario’”, en *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos* 3 (Valparaíso, 2016).

37 C. Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en J. Viaña (Editor). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. (La Paz: Instituto Internacional de Convenio Andrés Bello, 2010).

38 En su estudio sobre las pedagogías de los movimientos sociales latinoamericanos recientes Alfonso Torres desarrolla el concepto de “horizonte histórico-ético” de los procesos formativos que tienen lugar en la generación y desarrollo de tales movimientos y las metodologías de trabajo educativo que se practican tales como el “diálogo de saberes”, el “diálogo cultural”, la investigación-acción participativa, la sistematización de experiencias y proyectos. Ver: Alfonso Torres, *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*. (Buenos Aires: Biblos, 2015).

39 Ver: Álvaro Ramis, *Bienes Comunes y Democracia. Crítica del individualismo posesivo*. (Santiago de Chile: LOM, 2017).

40 Torres, *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*.

frente al miedo y el riesgo, sino una manera de practicar reflexivamente el “dar”, el “participar” “el actuar con otros-as: una manera (¿nueva?) de politizar (compartir, hacer público) las emociones, los afectos, las resistencias culturales, la demanda del reconocimiento de la diferencia, de las identidades vernáculas y de la producción de imaginarios sociales superadores del orden económico global dominante a través de comunidades de acción y de crítica que se manifiestan bajo formas orgánicas diversas, como son: las redes y los movimientos sociales, las plataformas de incidencia ciudadana, los frentes amplios ciudadanos, los movimientos indígenas, feministas y ecológicos, las coaliciones multisectoriales y los “grupos de tarea” para denunciar políticas globales de “encierro” neoliberal⁴¹, todos escenarios de la educación comunitaria emergente.

Es evidente que esta solidaridad-reciprocidad-cuidado debemos entenderla como un “producto” cultural, una expresión de una sensibilidad moral alternativa a la dominante en de nuestro tiempo neoliberal. Las resistencias al “encierro” están generando también rechazo de preceptos morales establecidos, los sujetos de estas nuevas ciudadanía comunitarias se sienten capaces de construir sus propias éticas de lo público⁴². No estamos en una época vacía de alternativas morales, sino en una época donde se manifiestan colectivos que configuran éticas que, procesadas por el escrutinio de la conciencia individual, antes que de cualquier autoridad o institución que en el pasado pudieron tener un rol hegemónico de orientación moral.

Bauman identifica estas comunidades que resisten a la vulneración y al encierro, víctimas de los daños colaterales de la globalización, en riesgo de ser declaradas descartables o inviables según el orden global, como comunidades plurales, abiertas, no panópticas, radicalmente posicionadas en una lucha contra la no-humillación y no-discriminación como atributo fundante de toda estrategia de transformación social actual⁴³.

Lo más interesante del fenómeno que estamos describiendo es que este proceso de emergencia social y que se manifiesta en las iniciativas y programas educativos que llamamos “procomún” incorpora nuevas preguntas acerca de la práctica de lo comunitario en un contexto crecientemente reaccionario y hostil a lo extranjero, a los-as diversos-as, a los-as inmigrantes, los-a a refugiados y desplazados que por razones políticas, climáticas, guerras civiles y religiosas o crisis alimentarias llegan a vivir en nuevos países , con crecientes dosis de xenofobia y aporofobia⁴⁴.

Desde una perspectiva basal, estas preguntas refieren a las capacidades de capital cívico / comunicacional/conversacional e intercultural de las sociedades, a las condiciones políticas que estas tienen para adoptar acuerdos que condenen todo tipo de discriminación. Desde una perspectiva más amplia, se plantea la pregunta por las posibilidades de construir sentidos comunes en la sociedad, a través de procesos constituyentes generados desde la base social, en una lógica de deliberación ciudadana expansiva y no-violenta, capaz de invertir los marcos políticos desgastados de la convencionalidad democrática representativa, como se expresó en el

41 Paredes, *Movilizarse tiene sentido*; Torres, *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*; Fauré y Miranda, 4 de agosto. Testimonios de una revuelta popular.

42 Osorio, *Ciudadanía en movimiento*.

43 Zigmunt Bauman, *El Arte de la Vida*. (México: Paidós, 2017).

44 B. Chul Han, *La Expulsión de lo distinto*. (Barcelona: Herder, 2017); Adela Cortina, *Aporofobia, el rechazo al pobre*. (Barcelona: Paidós, 2017).

movimiento estudiantil en Chile en 2011 y en la movilizaciones del M15 español, en una dinámica que superación de la democracia por la vía de su propia ampliación y radicalización⁴⁵.

El desarrollo de ambas perspectivas tiene consecuencias relevantes: la primera pone el acento en el aprendizaje de la acogida y la participación en la diversidad, como valores reconocidos socialmente y validados por medios institucionales. La segunda, promueve el asociativismo, las redes de actuación pública y fomenta la formación ciudadana, además, pone el acento en un tipo de contrato político de alcance institucional que establece una ética civil vinculante.

De este modo, ambas direcciones ponen en evidencia los atributos y potencialidades de una nueva educación comunitaria, no sólo como una realidad sociológica, sino como el despliegue en la sociedad, educación comunitaria mediante junto a otros procesos de distribución social del poder, de un conjunto de atributos, capacidades y recursos ciudadanos, éticos, comunicacionales, de reciprocidad-cuidado, pedagógicos y organizacionales que llegan a sustentar una neo-matriz de la vida democrática fundada en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión, la participación ciudadana y el desarrollo humano procomún.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, P. 2015. *Coexistencia y Educación*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Assmann, Hugo. 2013. *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. México DF: Alfaomega-Narcea.
- Barbier, R. 2008. “*La investigación-acción-existencial, integral, personal y comunitaria*”, en *Visión Docente Con Ciencia* 44.
- Bauman, Zygmunt. 2017. *El Arte de la Vida*. México DF: Paidós.
- Bolívar, A. 2002. “¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4,1. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003 (Consultado el 2 de abril de 2018).
- Boff, Leonardo. 2002. *El Cuidado Esencial*. Madrid: Trotta.
- Brunner, José Joaquín. 2003. *La fábrica de historias*. México, FCE.
- Cabaluz, Fabián. 2015. *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Santiago: Quimantú.
- Calvo, Carlos. 2013. *Del Mapa Escolar a Territorio Educativo. Diseñando la escuela desde la escuela*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Calvo, Carlos. 2017. *Ingenuos, ignorantes, inocentes: de la educación informal a la escuela autoorganizada*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Carbonell, Jaume. 2015. *Pedagogías del Siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Castells, Manuel. 2012. *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colectivo Diatriba. 2012. “Educación Pública-Comunitaria: Propuesta contra-hegemónica para la transformación social”, en *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 11 (Santiago), 107-115.

⁴⁵ Pierre Rosanvallon, *La Contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. (Buenos Aires: Manantial, 2007).

- Chul Han, B. 2017. *La Expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Cortina, Adela. 2017. *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Barcelona: Paidós.
- Cussiánovich, Alejandro. 2010. *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe – IFEJANT.
- Dausien, B. 2015. “‘Aprendizaje biográfico’ y ‘biograficidad’. Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas”, en *Sinéctica* 45, 2.
- Elizalde, Antonio y Calvo, Carlos. 2010. (Eds). “Dossier: Educación, Caos y Complejidad”, en *Polis* 9, 25 (Santiago).
- Fauré, Daniel y Miranda, Esteban. 2016. (Editores). *4 de Agosto: Testimonios de una revuelta popular*. Santiago: Núcleo de Historia Social Popular - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Fauré, Daniel. 2011. *Auge y caída de la educación popular en Chile. De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994)*. Santiago: Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Chile.
- Fauré, Daniel. 2016. “Las prácticas de (auto) educación popular en Chile postdictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'”, en *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos* 3 (Valparaíso).
- Ferrada, D. y Flecha, R. 2008. “El Modelo Dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje”, en *Estudios Pedagógicos* XXXIV, 1, 41-61.
- Gadotti, Moacir. 2002. *Pedagogía de la Tierra*. México DF: Siglo XXI.
- Gilligan, Carol. 1993. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ghiso, Alfredo. 2000. *Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/270395571_Potenciando_la_diversidad_Dialogo_de_saberes_una_practica_hermeneutica_colectiva (consultado el 10 de noviembre de 2017).
- González, P. y Ramos, R. 2013. *La Otra Educación: red de escuelas libres en Chile*. Santiago: Tesis de grado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Gutiérrez, F. y Prado, C. 2015. *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Ciudad de México: De La Salle Editores.
- Gramsci, Antonio. 2004. *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hall, B., Colver, D., Crowther, J. y Scandrett, E. 2012. (Editores). *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements*. Sense Publishers.
- Illich, Iván. 2016. *El Trabajo Fantasma*. Santiago: Ediciones Papel Calco.
- Laval, C., Dardot, P. 2015. *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, I. 2016. “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”, en *Foro de Educación* 14, 20, 129-151.
- Mejía, Marco Raúl. 2011. *Educaciones y Pedagogía Críticas desde el Sur*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Mélich, Joan Carles. 1996. “El texto como otro”, en *Art Brevis* 2.
- Montague, X. 2016. “Analítica o evocadora: el debate olvidado de la autoetnografía”, en *FQS* 17,3.
- Osorio, Jorge. 2003. “Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: lectura del período 1993-1996”, en *La Piragua* 20.

Osorio, Jorge. 2004. "Pedagogía y Ética en la Construcción de Ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria", en *Polis* 7.

Osorio, Jorge. 2006. "Educação Popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade", en P. Pontual e I. Timothy. (Editores). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CEAAL, Ministerio de Educación.

Osorio, Jorge. 2013. "El corazón de la educación: reflexiones sobre nuevos paradigmas educativos e inteligencias pedagógicas arquetípicas", en J. Osorio y L. Weinstein. (Editores). *El asombro de la educación. Perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje*. Santiago: Editorial Universidad Bolivariana.

Osorio, Jorge. 2015. "Memorias y desafíos de la educación popular en Chile", en *Decisio* 40.

Osorio, Jorge. 2016. "Ciudadanía en Movimiento: una agenda para una educación ciudadana crítica", en *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo* 9, 19 - 34.

Ortiz, Isabel; Burke, Sara; Berrada, Mohamed y Cortes, Hernán. 2013. *World Protests 2006-2013*. Nueva York: Fundación Friedrich-Ebert.

Padierna, M. 2009. "Educación y movimientos sociales", en *Pampedia* 6, 13-26.

Paredes, J.P. 2013. "Movilizarse tiene sentido: análisis cultural en el estudio de movilizaciones sociales", en *Psicoperspectivas* 13, 2, 16-27.

Ricard, Matthieu. 2016. *En defensa del altruismo*. Barcelona: Urano.

Pinto, Rolando y Osorio, Jorge. 2014. *Pedagogía Crítica para una Educación Pública Transformadora en América Latina*. Lima: Derrama Magisterial.

Ramis, Álvaro. 2017. *Bienes Comunes y Democracia. Crítica del individualismo posesivo*. Santiago de Chile: LOM.

Rosanvallon, Pierre. 2007. *La Contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.

Schöngut, G., Pujol, J. 2015. "Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación", en *FQS* 16, 2.

Torres, Alberto. 2015. *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.

Torres, Alberto. 2016. *La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*. Bogotá: El Búho.

Vallejo, Santiago. 2014. "La Pedagogía de la Alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente", en *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó* 1, 2, 114-125.

Walsh, C. 2010. "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en J. Viaña (Editor). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Convenio Andrés Bello.

Zibechi, Raúl. 2008. *Autonomías y Emancipaciones. América Latina en Movimiento*. México DF: Bajo Tierra-Sísifo Ediciones.