

# Suspiros del Silencio: Rememoración en la Educación Popular con Sentido Emancipatorio\*

Suspiros do Silêncio: Rememoração na Educação Popular com Sentido Emancipatório

Ian Gabriel Couto Schindwein<sup>1</sup>

**Recibido:** 17 de enero de 2019 / **Aceptado:** 18 de abril de 2019

## RESUMEN

En este trabajo pretendemos reflexionar acerca de algunas relaciones posibles entre la educación popular presente en nuestra América Latina y la rememoración, pensando –a partir de reflexiones teóricas sobre esos campos– de qué modo esas prácticas educativas aliadas a las luchas y movimientos de nuestro continente pueden afectar la supervivencia y la reelaboración constante de memorias marginales y/o contra hegemónicas, reflexionando de qué modo la palabra y el silencio pueden relacionarse con ese proceso. Nuestro estudio se basa en la educación popular con sentido emancipatorio, la que históricamente se posiciona como una alternativa a la educación y al propio sistema hegemónico, al apuntar como horizonte la transformación y la emancipación de los oprimidos, reivindicando éstos como protagonistas de sus prácticas y también de su propia historia.

**PALABRAS CLAVE:** educación popular, memoria, palabra, silencio, rememoración, América Latina.

## RESUMO

Nesse trabalho pretendemos refletir um pouco acerca de algumas relações possíveis entre a educação popular presente em nossa América Latina e a rememoração, pensando –a partir de reflexões teóricas sobre esses campos– de que modo essas práticas educativas aliadas às lutas e movimentos de nosso continente podem afetar a sobrevivência e a reelaboração constante de memórias marginais e/ou contra hegemônicas. Pensaremos também de que modo a palavra e o silêncio podem se relacionar com esse processo. Nosso estudo se dará a partir da educação popular com sentido

---

\* El presente artículo de reflexión está basado en la ponencia realizada en el XII Seminario Internacional De La Red Estrado, el 5 de diciembre de 2018 en Lima, Perú.

<sup>1</sup> Brasileño. Educador. Estudiante de maestría en el programa de postgrado de la FE/Unicamp y becario de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), proceso 2017/14221-0. Contacto: iangabrielcs@hotmail.com / Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5590-4881>



emancipatório, que historicamente se posiciona como uma alternativa à educação e ao próprio sistema hegemônico, ao apontar como horizonte a transformação e a emancipação dos oprimidos, reivindicando estes como protagonistas de suas práticas e também de sua própria história.

PALABRAS-CHAVE: educação popular, memória, palavra, silêncio, rememoração, América Latina.

\*\*\*

[...] *toda palabra es capaz de poesía; todo sentido es capaz de silencio.*<sup>2</sup>  
Eni Orlandi<sup>3</sup>

*La flor de la palabra no muere, aunque en silencio caminen nuestros pasos. [...] Al olvido sólo regresan quienes rinden su historia.*  
Comité Clandestino Revolucionario Indígena - Comandancia  
General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional<sup>4</sup>

*De tiempo somos.  
Somos sus pies y sus bocas.  
Los pies del tiempo caminan en nuestros pies.  
A la corta o a la larga, ya se sabe, los vientos del tiempo borrarán las huellas.  
¿Travesía de la nada, pasos de nadie? Las bocas del tiempo cuentan el viaje.*  
Eduardo Galeano<sup>5</sup>

De una forma o de otra, las sociedades humanas siempre midieron el tiempo de alguna manera. Él no fluye uniformemente: toda sociedad ha hecho el tiempo humano. Cada grupo y/o clase lo vive diferentemente, así como cada individuo<sup>6</sup>. En muchas sociedades el tiempo era –o aún lo es– distinto de la visión del tiempo secuencial que predomina en el capitalismo. Para entender el proceso de ascensión de esta forma peculiar de comprender la temporalidad, podemos recuperar un impactante y singular cambio en la percepción temporal ocurrida en Europa a partir del siglo XIV, misma época del inicio de la difusión del reloj<sup>7</sup>. Transformaciones culturales y económicas paulatinamente interiorizaron la noción del tiempo como moneda: no pasa más el tiempo, sino que se gasta<sup>8</sup>. Se convirtió en una mercancía preciosa e irrecuperable, contribuyendo en un proceso de racionalización de la vida y de disciplinamiento del y para el trabajo. De hecho, como señala Daniel Munduruku<sup>9</sup>,

<sup>2</sup> Todas las citas de textos originalmente publicados en portugués utilizados en este artículo corresponden a traducciones propias.

<sup>3</sup> Eni Puccinelli Orlandi, *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (Campinas: Editora da Unicamp, 2007), 166.

<sup>4</sup> Extracto de la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona.

<sup>5</sup> Eduardo Galeano, "Tiempo que dice", en *Bocas del tiempo* (Buenos Aires: Catálogos, 2004), 4.

<sup>6</sup> Ecléa Bosi, *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social* (São Paulo: Ateliê, 2003).

<sup>7</sup> Edward Palmer Thompson, *Costumes em comum* (São Paulo: Companhia das Letras, 1998).

<sup>8</sup> Sobre ese proceso, Aaron Y. Gourevitch afirma: "En nuestra consciencia, el tiempo esta menos relacionado a los fenómenos que suceden que a los instrumentos que le permiten medir el curso. Una vez señor del tiempo, quiere decir, habiendo aprendido a medirlo y a dosificarlo con grande precisión, a economizarlo e gastarlo, el hombre se dejó también subyugar por él". "O tempo como problema de história cultural", en Paul Ricoeur (Coord.), *As culturas e o tempo* (Petrópolis; São Paulo: Vozes; Edusp, 1975), 264.

<sup>9</sup> Daniel Munduruku, *Tempo, tempo, tempo*: <https://historiasindigenas.wordpress.com/2017/08/15/tempo-tempo-tempo-daniel-munduruku/> (consultado el 29 de octubre de 2018), 2.

El tiempo occidental es el tiempo lineal, marcado por el reloj que nos aprisiona dando la falsa ilusión de que lo dominamos y podemos hacer lo que queramos. Nosotros, en verdad, no nos damos cuenta que estamos todo el tiempo conducidos por un tiempo que no nos pertenece y del cual somos eternos esclavos. El tiempo occidental es el tiempo de la producción, del acúmulo, de la riqueza, del futuro.

Evidentemente, una transformación tan drástica en la percepción y en las acciones humanas no ocurrió sin resistencia de aquellos que más sentirían sus pesados efectos en los puestos de trabajo. Por eso, esa visión de la temporalidad tardó generaciones para hacerse hegemónica, incluso en el contexto de Europa Occidental. No es por casualidad que en la literatura isabelina<sup>10</sup>, el tiempo aparece como devorador, desfigurador, segador y tiránico. Al encuentro de ese imaginario, encontramos en la Revolución de Julio de 1830 la ira de los trabajadores contra esa tiranía, momento en "[...] que en varios barrios de París, independientes unos de otros y en la misma hora, fueron disparados tiros contra los relojes ubicados en las torres"<sup>11</sup>. También encontramos una fuerte resistencia y una confrontación simbólica contra esa forma actualmente hegemónica de tiempo – representada por la maquinaria del reloj – en las regiones de nuestro planeta que sufrieron violentos procesos de colonización directa e indirecta por europeos en los últimos siglos. Un ejemplo más reciente ocurrió en las festividades oficiales por los 500 años del "descubrimiento" de Brasil: un grupo del pueblo Paiter tiró flechas a un reloj en Brasilia que marcaba la cuenta regresiva para el quinto centenario de la fecha de la invasión de los portugueses al territorio<sup>12</sup>. Ya los zapatistas<sup>13</sup>, en Chiapas, avisan: "Para destruir el reloj de muerte del poderoso luchamos". Esta visión de tiempo impuesta desde Europa y casi omnipresente en las sociedades insertas en el capitalismo contemporáneo se reivindica como la más científica<sup>14</sup> y, por eso, la única verdadera, "olvidándose" de las diversas formas posibles de vivirlo y encararlo<sup>15</sup>. Es un tiempo mecánico, disciplinador y cuantitativo, orientado hacia el progreso técnico<sup>16</sup>, que evita el ocio, la creación y el cambio de experiencias.

Esta noción homogeneizada y tan naturalizada sobre el tiempo es ejemplo de que no se puede simplemente retornar a una experiencia humana pre-capitalista y pre-moderna en esas sociedades, pues este sistema ha remodelado su naturaleza y sus necesidades<sup>17</sup>. Se requiere la comprensión de este proceso histórico transcurrido y de que no es posible revivir el pasado: no podemos presenciarlo y experimentarlo hoy tal cual ocurrió anteriormente. A pesar de eso, el pasado nunca

<sup>10</sup> Literatura de la época de la reina Isabel I de Inglaterra en la segunda mitad del siglo XVI.

<sup>11</sup> Walter Benjamin, *Magia, técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e historia da cultura* (São Paulo: Brasiliense, 1987), 230.

<sup>12</sup> Michael Löwy, *Walter Benjamin: aviso de incendio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de historia"* (São Paulo: Boitempo, 2005).

<sup>13</sup> Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*. Disponible en: [http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996\\_01\\_01\\_a.htm](http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_01_01_a.htm) (consultado el 10 de septiembre de 2018).

<sup>14</sup> Ese "[...] tiempo irreversible, vectorial y divisible en segmentos de igual grandeza y de valor equivalente, ese tiempo de nuestros cronómetros, relojes y calendarios, el tiempo pensado como forma de existencia de la materia, como 'duración pura', es parte integrante de la imagen científica del mundo tal como se formó durante los últimos siglos y actualmente se está modificando (pero en el cuadro de ese mismo pensamiento científico)". Gourevitch, "O tempo como problema de história cultural", 264.

<sup>15</sup> Munduruku, *Tempo, tempo, tempo*.

<sup>16</sup> Benjamin, *Magia, técnica, arte e política*.

<sup>17</sup> Thompson, *Costumes em comum*.

es algo realmente acabado, pues la memoria busca dar sentido y coherencia a éste desde el presente. El pasado es constantemente retomado y recitado. Así “[...] recordar no es revivir, pero rehacer, reconstruir, repensar, con imágenes e ideas de hoy, las experiencias del pasado. La memoria no es sueño, es trabajo”<sup>18</sup> individual y colectivo, sobre el tiempo vivido, en el cual se constituyen los recuerdos. Este trabajo es una –fragmentada– reconstrucción permanente basada en marcos sociales de referencia que auxilian en la aproximación con el pasado y estructuran nuestra memoria<sup>19</sup>. Y esa búsqueda por fragmentos y ruinas es un arte del presente que existe en el plural, dado que existen diversas y distintas perspectivas posibles<sup>20</sup>. Y la pluralidad no existe de manera tranquila y armónica. Al contrario, encontramos en la memoria un campo de disputas.

Es pensando a partir de este campo conflictivo, que buscamos reflexionar un poco acerca del modo como la rememoración aparece en la educación popular y cuáles son sus posibles relaciones con las memorias de los oprimidos y los procesos pedagógicos presentes en luchas populares en América Latina. Primero, necesitamos puntualizar que, hoy, la educación popular se presenta como un término polisémico: él comprende y se incorporan en él diversos y distintos sentidos, formas, momentos, intereses y lugares. Así, el término “educación popular” se encuentra en enunciados conflictivos y contradictorios entre sí en discursos de diferentes esferas de la sociedad, como movimientos sociales; ONG; asociaciones público-privadas; Estados; escuelas; jardines infantiles; pre-universitarios; universidades; centros culturales; piezas de teatro; iglesias; hospitales; asambleas; campamentos, etc. Esto ocurre debido a que este campo es capaz de albergar la diferencia y permitir innumerables posibilidades y perspectivas<sup>21</sup>. Buscamos en este trabajo discutir un poco a partir de discusiones – principalmente teóricas – ligadas a uno de esos posibles sentidos. Nuestra preocupación aquí no es todavía realizar un análisis de casos específicos y concretos de experiencias de educación popular.

Con vistas a una literatura ya consolidada en el campo<sup>22</sup>, podemos entender que la educación popular con sentido emancipatorio se afirma históricamente –y en particular en experiencias latinoamericanas– como una alternativa a la educación hegemónica, teniendo como horizonte la emancipación de los oprimidos, en un recorrido en el cual las relaciones educativas dominantes y el propio sistema hegemónico sean repensados, transformados o incluso recreados. Es la práctica pedagógica de un *educar con*, en vez de un *educar para*. Su *praxis* orbita en el estímulo a la dignidad, a la autonomía, a una profunda y verdadera democracia, a la solidaridad, a la creati-

<sup>18</sup> Ecléa Bosi, *Memoria e sociedade: lembranças de velhos* (São Paulo: Companhia das Letras, 2009), 55.

<sup>19</sup> Maurice Halbwachs, *Los marcos sociales de la memoria* (Caracas: Universidad de Venezuela, 2004); Maurice Halbwachs, *A Memória Coletiva* (São Paulo: Centauro, 2006).

<sup>20</sup> Seligmann-Silva, “Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento”, en Márcio Seligmann-Silva (Coord.), *História, Memória, Literatura: o testemunho na era das catástrofes* (Campinas: Editora da Unicamp, 2000).

<sup>21</sup> Oscar Jara, “Resignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Perante os Desafios Históricos Contemporâneos”, en Pedro Pontual, Timothy Ireland (Coord.), *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* (Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006).

<sup>22</sup> Frei Betto, *Os desafios da Educação Popular: as esferas sociais e os novos paradigmas da Educação Popular* (São Paulo: CEPIS, 2005); Carlos Rodrigues Brandão, *Educação popular* (São Paulo: Brasiliense 1986); CEPIS, *Concepção de educação popular do CEPIS* (São Paulo: Maxprint Editora e gráfica, 2008); Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra, 1996); Oscar Jara, “A Educação na América Latina: O Desafio de Teorizar sobre a Prática para Transformar”, en Carlos Rodrigues Brandão (Coord.), *Lições da Nicarágua: a experiência da esperança* (Campinas: Papirus, 1987); Claudia Korol, “Educación Como Acción Cultural Para La Libertad”, en Claudia Korol, *Caleidoscopios de Rebeldías* (Argentina: Ediciones America Libre, 2006).

vidad, al surgimiento de lo nuevo, al cambio, a la pregunta, al diálogo, a la rebeldía<sup>23</sup> y al intercambio de conocimientos y experiencias. Mucho más que teoría o método, la educación popular es un hecho político diverso que propone una reflexión a partir de la realidad de los movimientos populares, mostrándose como un importante instrumento de fortalecimiento y organización de las movilizaciones de las clases trabajadoras, que son –al menos en principio– las protagonistas de esos procesos pedagógicos y reivindicadoras de una mayor participación de esos sectores en las decisiones que afectan a la sociedad. Esto presupone que estos grupos también sean protagonistas de su tiempo y de la construcción de su propia historia.

En estos procesos pedagógicos, la palabra –materia del trabajo del educador– tiene como una de sus propuestas no ser aprisionada por el poder, tanto del propio educador, como por las perspectivas hegemónicas. De hecho, la palabra es también un acto y un ejercicio de poder, que, en sociedades desiguales con Estado<sup>24</sup>, es centralizado en el derecho del poder, en que aquel que lo posee dicta y aprisiona los sentidos. En una sala, esta centralización tiende a ocurrir en pro del profesor o del educador, que así, puede silenciar el discurso del alumno o educando. No estamos solamente hablando del silenciamiento como censura<sup>25</sup>, pero principalmente del silenciamiento que ocurre cuando se dice “una” cosa para no dejar decir “otras”<sup>26</sup>: cuando se coloca en el campo del lenguaje sentidos a fin de que otros permanezcan en el campo del silencio. Quien toma las decisiones dicta de una forma o de otra sus propios sentidos, evidenciando la falta de simetría entre quien habla y quien oye. En la educación popular, al menos en la que tiene el sentido que estamos trabajando, hay el intento de quebrar esa lógica en que el saber y la palabra se reparten desigualmente de modo jerárquico. No es que esto ocurra por arte de magia. Es un horizonte por el cual se debe trabajar cotidianamente. En el día a día de estos procesos pedagógicos se pregunta a todos los involucrados cuál es su palabra, buscando la constitución de un saber colectivo, teniendo en vista que nadie puede decir la palabra totalmente solo. Por eso, existe la constitución de una pedagogía basada en el diálogo, en el decir/hablar *con*, y no *para*, *sin* o *contra*. Según Paulo Freire<sup>27</sup>, y considerando que para el autor brasileño el mundo de la cultura, que se extiende en la historia, es construido por todos:

Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica un retorno a la lectura del mundo, de tal manera que “leer el mundo” y “leer la palabra” se constituyan en un movimiento en que no hay ruptura, en que vas y vuelves. [...] La lectura de la palabra debe ser insertada en la comprensión de la transformación del mundo, que provoca la lectura de él y debe remitirnos, siempre, a la lectura de nuevo del mundo.

---

<sup>23</sup> La construcción de la rebeldía es necesaria para el proceso de liberación y emancipación, como trabajado por Sílvio Gallo, en “Pelloutier e a educação libertária: “Instruir para revoltar””, en Grégory Chambat, *Instruir para revoltar* (São Paulo: Editora Imaginária, 2006). Siendo así, la educación popular debe fomentar perspectivas y prácticas subversivas y rebeldes basadas en el propio cotidiano de las poblaciones oprimidas, a fin de fortalecer el poder popular. Esta reflexión está presente en Claudia Korol, “A modo de presentación”, en *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular* (Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo, 2004).

<sup>24</sup> Es importante señalar que este análisis se basa en la lectura de Carlos Rodrigues Brandão en *Educação Popular*, que, a su vez, se fundamenta en consideraciones de Pierre Clastres en *A sociedade contra o Estado* acerca del derecho y del deber de la palabra en sociedades con y sin Estado.

<sup>25</sup> Censura: se prohíben palabras para prohibir sentidos; la producción del prohibido. Orlandi, *As formas do silêncio*.

<sup>26</sup> *Ibíd.*

<sup>27</sup> Extracto presente en el libro de Paulo Freire & Frei Betto, *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho* (São Paulo: Ática, 1994), 15.

Y esa relación entre la lectura de la palabra con la lectura y la transformación del mundo también vale para escribir, decir y oír la palabra. Vale resaltar que, según Eni Orlandi<sup>28</sup>, “[...] toda palabra, para significar, toma su sentido de formulaciones que se han sedimentado históricamente”. Estos sentidos de la palabra se encuentran en el dominio de la memoria<sup>29</sup>, que a su vez está enraizada en procesos sociales pasados. Así, en estos procesos de educación popular, leer, hablar y oír la palabra de forma colectiva permite la transmisión de las experiencias pasadas, haciéndolas potenciar las luchas y resistencias presentes.

La llave analítica que utilizamos tiene como eje importante la noción de rememoración tal cual fue expuesta por Walter Benjamin en *Sobre el concepto de historia*, en la cual hay un proceso de contemplación consciente de las injusticias pasadas, potenciando la constitución de los oprimidos como sujetos de su propia historia –que todavía está abierta y puede transformarse– al alimentar experiencias actuales que vislumbran la emancipación. La preocupación de ese autor con la afirmación de una historia a partir de esa perspectiva aproxima el debate propuesto por el análisis benjaminiano con el campo de la educación popular con sentido emancipatorio. Este autor alemán defiende la escritura de una historia a contrapelo<sup>30</sup>, una alegoría que nos sugiere el rechazo de la identificación afectiva con la versión oficial de la historia. Así como al retirar pulgas de un perro, cepillar la historia a contrapelo es buscar aquello que se encuentra escondido o encubierto. Es reiluminar en el pasado versiones y visiones oriundas de aquellos que fueron colocados al margen de los manuales de Historia. La rememoración es aquí la “[...] retomada salvadora por la palabra de un pasado que, sin eso, desaparecería en el silencio y en el olvido”<sup>31</sup>. La memoria no es entendida como estancada, de anticuario o un *souvenir*. Pero sí una memoria hecha potencia viva, que actúe en una acción redentora de reparación de los sufrimientos pasados en el presente a partir de la *actividad social colectiva*<sup>32</sup> de un grupo, de un movimiento.

La búsqueda por la emancipación depende de esa cicatrización de las heridas históricamente abiertas. Es oír las voces hasta entonces silenciadas por la barbarie, la promovida y reiterada por la historiografía tradicional e inclusive por un materialismo mecánico – personificado en su época en la socialdemocracia alemana reformista, pero que encontramos hoy en diversos movimientos y gobiernos progresistas en el mundo y en especial en nuestra América – que cree en un progreso automático, continuo, infinito, lógico, científicamente previsible e inevitable. Benjamin, por su parte, defiende una perspectiva materialista que tenga en cuenta la óptica de los oprimidos, que para él son aquellos sistemáticamente vencidos en el transcurso de la historia de la lucha de clases. Por este prisma, el pasado es una sucesión de derrotas para los vencidos. La barbarie –a

<sup>28</sup> Orlandi, *As formas do silêncio*, 174.

<sup>29</sup> “[...] toda palabra es prueba del interdiscurso”. *Ibíd.* Este interdiscurso puede ser entendido por formulaciones pertenecientes al dominio de la memoria, pero que funcionan en las formulaciones usadas en el presente, proporcionando los objetos del discurso para que la enunciación se sustente. El interdiscurso es la memoria del decir. Esto puede ser constatado en Jean-Jacques Courtine, “O chapéu de Clémentis”, en Freda Indursky y Maria Cristina Leandro Ferreira (Coord.), *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso* (Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999).

<sup>30</sup> Como aparece en la Tesis VII de *Sobre o conceito de história*. Benjamin, *Magia, técnica, arte e política*.

<sup>31</sup> Jeanne Marie Gagnebin, *História e narração em Walter Benjamin* (São Paulo: Perspectiva, 1999), p. 3.

<sup>32</sup> Según Raúl Zibechi: “Las ideas no son las que cambian el mundo, sino la actividad humana colectiva, impregnada a menudo de jirones de esas ideas. No deberíamos caer en la trampa colonial de creer que el texto y la palabra, como las que impusieron los colonizadores españoles en América, sean la clave de cambio alguno. En contra de lo que creen muchos, las ideologías son mucho menos decisivas que la actividad social colectiva”. “Prólogo”, en Abdullah Öcalan, *Confederalismo Democrático* (Montevideo: Alter Ediciones, colección notas de Walter, 2015), 13.

menudo llamada "estado de excepción"– y la violencia desmedida de los vencedores no son acaso o errores de un recorrido histórico previamente destinado para un futuro armónico, pacífico e iluminado. Ese *estado de excepción* fue –y sigue siendo– la regla, el propio cotidiano de esas poblaciones.

De ese modo, los conflictos existentes en la esfera social se extienden hacia el campo de la memoria, de manera más o menos explícita. De hecho, estas disputas tienen un fuerte impacto en las relaciones de poder establecidas entre grupos e individuos. La memoria oficial, comúnmente relacionada con la memoria nacional<sup>33</sup>, se impone, coaccionando determinados encuadramientos y marcos sociales al dejar detrás de sí escombros de minorías políticas vencidas en el mismo lugar en que se construyen monumentos exaltando la perspectiva hecha hegemónica<sup>34</sup>. Tal como ocurrió en la ciudad mexicana de Mitla, donde partes de las antiguas construcciones zapotecas fueron destruidas por los españoles y sus piedras<sup>35</sup> utilizadas para la edificación del templo católico de San Pablo Apóstol, cuyas cúpulas color de sangre se destacan en el paisaje oaxaqueño. Sólo uno de los innumerables ejemplos posibles dentro de la historia de la colonización. Poseedora de aceptación y credibilidad, la memoria oficial borra –o mejor, intenta borrar– otras memorias divergentes al afirmarse como verdad absoluta. Pero aunque exista la preponderancia de la memoria hegemónica, esta no ocurre sin contrapuntos o resistencias. A pesar de construir sobre sí un discurso cerrado y totalizante, la hegemonía no logra imponer una dominación total de la vida.

Incluso en momentos adversos, y muchas veces extremos, las memorias de los marginados en los juegos de poder permanecen vivas mientras se espera mejores condiciones políticas: se transmiten los recuerdos en redes internas – o subterráneas, en las palabras de Michael Pollack<sup>36</sup> – en que se tejen los tejidos de memorias colectivas desentonantes de la hegemónica. Y estas, según Elizabeth Jelin<sup>37</sup>, “[...] sea en la forma de relatos privados de transmisión oral o como prácticas de resistencia frente al poder, ofrecerán narrativas y sentidos diferentes del pasado, amenazando el consenso nacional que se pretende imponer”. Al final, la memoria, siendo una operación colectiva de acontecimientos e interpretaciones del pasado, también engloba en sí los sentidos de identidad, tanto de un individuo como de un grupo: de acuerdo con Ecléa Bosi<sup>38</sup>, “[...] del vínculo con el pasado se extrae la fuerza para la formación de la identidad”. De ahí la potencialidad de esas memorias internas que circulan en procesos contra hegemónicos, que Frei Betto llamó de *política sumergida*<sup>39</sup>, en la cual parte significativa de los movimientos populares se inserta al no conseguir –o aún no querer– relacionarse directamente y explícitamente con la política hegemónica de *los de arriba*.

<sup>33</sup> Como dicen Elizabeth Jelin y Michael Pollack.

<sup>34</sup> Como afirmó Walter Benjamin: “Nunca hubo un monumento de la cultura que no fuera también un monumento de la barbarie”. *Magia, técnica, arte e política*, 225.

<sup>35</sup> Para Ecléa Bosi: “Los recuerdos se apoyan en las piedras de la ciudad”. *Memoria e sociedade: lembranças de velhos* (São Paulo: Companhia das Letras, 2009), 439.

<sup>36</sup> Michael Pollack, “Memória, esquecimento, silêncio”, en *Estudos Históricas* vol. 02, n. 03 (Rio de Janeiro, 1989): 3-15.

<sup>37</sup> Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 2002), 41.

<sup>38</sup> Bosi, *O tempo vivo da memória*, 16.

<sup>39</sup> Paulo Freire & Frei Betto, *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho* (São Paulo: Ática, 1994).

Como se evidencia en la citación que hicimos de Elizabeth Jelin, la oralidad es una característica fundamental en este proceso, aunque no siempre estos relatos están en ámbitos estrictamente privados. En el caso de los estudios de los grupos al margen o excluidos de la historia oficial, necesitamos estar atentos no sólo a las producciones escritas, dado que las tradiciones de estos grupos son en gran parte perpetuadas oralmente, incluso en contextos alfabetizados<sup>40</sup>. Las memorias de los oprimidos son pasadas, en gran medida, de boca en boca, a través de la arpillera de experiencias tejida por las generaciones<sup>41</sup>. Es el tejido que visten mujeres y hombres que caminan haciendo su historia. Son las *bocas del tiempo* de Galeano. Son los ruidos del tiempo humano haciendo su paso. La oralidad aparece como un acceso posible a esa potente acumulación de experiencias. En el caso de la educación popular en movimientos sociales latinoamericanos la atención a la oralidad y a esas experiencias contenidas en las prácticas necesita ser redoblada al buscar memorias, sentidos y cosmovisiones que no se encuentran en los grandes libros y almanaques de la historiografía.

Entendemos que los movimientos de educación popular en el continente poseen una oportuna posición en los procesos de resistencia de memorias de los marginados por la historia oficial. Es importante recordar que la educación popular con sentido emancipatorio históricamente se afirmó como alternativa a la educación hegemónica, que en el capitalismo se expresa en los últimos siglos por la forma genérica de la educación formal escolar oficial<sup>42</sup>. Los proyectos pedagógicos escolares burgueses, teóricamente igualitarios y liberadores, tendrán –sistemáticamente– una importante función en el interior del sistema al reforzar, justificar y consagrar las desigualdades sociales y las lógicas opresoras, legitimando el orden y el mantenimiento de jerarquías<sup>43</sup>. En Thompson<sup>44</sup>, encontramos la institución escolar como uno de los principales agentes de enseñanza de la regularidad y disciplina, necesarios para la lenta internalización del 'uso-económico-del-tiempo', en especial por las clases trabajadoras. Este uso contrasta con el tiempo cualitativo, propiciador de relaciones sociales y personales más enriquecedoras y descomprometidas, base para lo transformador<sup>45</sup>, para la aparición de lo nuevo, de lo inesperado y, también, del emancipador. Para Ecléa Bosi<sup>46</sup>, las instituciones formales de educación reproducen versiones hegemónicas de las memorias colectivas, solidificando cierta memoria social al dejar de

<sup>40</sup> Thompson, *Costumes em comum*.

<sup>41</sup> Benjamin, *Magia, técnica, arte e política*; Paulo Freire, *Que fazer: teoria e pratica em educação popular, em entrevista realizada por Adriano Nogueira* (Petrópolis: Vozes, 1989).

<sup>42</sup> Ya en la educación popular con sentido emancipatorio hay una gran discusión si es posible realizar una educación emancipadora en el interior de la escuela y cuáles serían sus límites y potencialidades. Independientemente de esa discusión - o mejor, tal vez lo que dé combustible a esa discusión es que - hay muchas experiencias de educación popular actuando en espacios formales. En la visión de Oscar Jara: [...] debemos concluir que no tiene sentido aproximarnos de una concepción de la Educación Popular en América Latina ni por la vía de las posibles modalidades que venga estrictamente a asumir el proceso educativo (extra-escolar, formal o no formal), ni por la vía de los métodos, técnicas o procesos que ahí se utilizan (seminarios, oficinas, medios audiovisuales, teatro, trabajos en grupo, etc.) pero sí por centrarse en el carácter de clase del proceso educativo; por la definición de los intereses de clase a los cuales él responde, no por cierto, en sus formulaciones, pero en la práctica concreta que realiza en un determinado contexto histórico de lucha de clases". "A Educação na América Latina: O Desafio de Teorizar sobre a Prática para Transformar", en Carlos Rodrigues Brandão (Coord.), *Lições da Nicaraguá: a experiência da esperança* (Campinas: Papyrus, 1987), 93.

<sup>43</sup> Pierre Bourdieu, *A economia das trocas simbólicas* (São Paulo: Perspectiva, 1987); Carlos Rodrigues Brandão, *O que é educação* (São Paulo: Brasiliense, 1981); Fernando Cardenal, "Objetivos da Cruzada Nacional de Alfabetização", en Carlos Rodrigues Brandão (Coord.), *Lições da Nicaraguá: a experiência da esperança* (Campinas: Papyrus, 1987).

<sup>44</sup> Thompson, *Costumes em comum*.

<sup>45</sup> Benjamin, *Magia, técnica, arte e política*.

<sup>46</sup> Bosi, *O tempo vivo da memória*.

lado vacilaciones, locuras, perplejidades y desencuentros de otras memorias colectivas, así como de las memorias individuales. En ese proceso, diversas memorias marginales son invisibilizadas, así como las reivindicaciones, utopías y luchas de los grupos en cuestión. Los cuales son nuevamente descalificados, en pro de un proyecto que solo se preocupa de reforzar apenas algunas pocas formas de ejercer la humanidad<sup>47</sup>.

Siendo así, sería de esperar que la educación popular se preocupara de la edificación de memorias contra hegemónicas en su interior. Y de hecho, creemos que en el interior de la educación popular con sentido emancipatorio ese es un aspecto central en gran parte de los movimientos y prácticas. Sin embargo, tampoco podemos menospreciar las contradicciones de este vasto campo y la línea tenue que existe entre ese sentido de educación popular con iniciativas que no tienen como horizonte la creación de una contra hegemonía. A partir de la última década del siglo XX, periodo de mayor consolidación del campo de la educación popular como un todo<sup>48</sup>, la política social del neoliberalismo se volvió cada vez más presente en grupos que en el pasado fueron los principales agentes de educación popular en América Latina y el mundo: ONG, iglesias, cooperativas e, incluso, en movimientos sociales. Surgieron y aún surgen nuevas experiencias relacionadas con intereses neoliberales, en las cuales se intenta neutralizar la indignación, la revuelta, las protestas y la participación política, utilizando apenas el acúmulo técnico del campo, contradiciendo los propios principios de esa educación popular que busca construir un poder popular *desde abajo*<sup>49</sup>. Con la gran gama de experiencias existentes y la fuerza que el discurso y la práctica neoliberal poseen hoy, sería difícil argumentar que estos no influyen de alguna forma varias experiencias, inclusive muchas de las cuales tienen una perspectiva emancipatoria. Esas influencias pueden dar en las relaciones más o menos explícitas presentes en los procesos. Pero a pesar de esas contradicciones y de la heterogeneidad de prácticas en medio de la educación popular, entendemos que en los movimientos existe no solo una potencialidad, sino que también una práctica concreta de estos como pilares importante para la sobrevivencia y reelaboración constante de memorias subterráneas y contra hegemónicas.

Como dijimos hace poco, hay una oposición entre memorias oficiales y marginales, siendo que esas últimas muchas veces permanecen a pesar de la violencia y de la imposición hegemónica, a través de redes subterráneas de circulación. Las memorias de los marginalizados se preservan vivas, incluso confinadas al silencio, que no es sinónimo de vacío<sup>50</sup>. Ese silencio puede ser resistencia: él puede conservar experiencias dentro de un grupo minoritario en los juegos de poder de los de arriba. Según Pollack<sup>51</sup>: “El largo silencio sobre el pasado, lejos de llevar al olvido, es la resistencia que una sociedad civil impotente opone al exceso de discursos oficiales”.

<sup>47</sup> Munduruku, *Tempo, tempo, tempo*.

<sup>48</sup> Marco Raúl Mejía, “Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul”, en Pedro Pontual, Timothy Ireland (Coord.) *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* (Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006).

<sup>49</sup> Al final, como también afirmó más recientemente Oscar Jara: “[...] es importante comprender que los procesos de educación popular no son solamente un método, no responden sólo a una metodología o al uso de algunas técnicas, sino que están basados en una filosofía, un paradigma emancipador ético, político y pedagógico. Este paradigma de la solidaridad, este paradigma de las personas como sujetos creadores de las sociedades, es un paradigma que se expresa desde lo ético en lo político y por lo tanto fundamentan una pedagogía, que es la que posibilita construir espacios y sujetos que edifican una sociedad democrática por medio del establecimiento de relaciones democráticas en todos los campos y niveles”. “¿Qué democracia tenemos y qué democracia queremos?”, en *Revista América Latina en Movimiento*, n. 533 (Quito, 2018): 3-6, 5.

<sup>50</sup> Como lo ha trabajado exhaustivamente Eni Orlandi en su libro *As formas do silêncio*.

<sup>51</sup> Pollack, “Memória, esquecimento, silêncio”, 5.

La historia de la cultura popular es tejida por esos silencios<sup>52</sup>. Según el movimiento zapatista, durante *la larga noche de los quinientos años*, desde el inicio del proceso de colonización europea en el continente que vendría a ser llamado América, “[...] silencio, dignidad y resistencia fueron nuestras fortalezas y nuestras mejores armas”<sup>53</sup>. El silencio se configuró como una manera de resguardar partes fundamentales de la cosmovisión de los grupos y pueblos en resistencia, sus memorias ancestrales, sus historias de sufrimiento y también de luchas. En el caso zapatista, esas memorias salieron del silencio en 1994, cuando comunidades descendientes de los pueblos mayas en Chiapas decidieron junto al Ejército Zapatista de Liberación Nacional –y después de 10 años de preparación en la Selva Lacandona– declarar guerra al mal gobierno del Estado mexicano. Una guerra utilizando las armas militares, pero también una guerra para colocar en disputa los discursos, dialogando principalmente con los oprimidos. O, en términos zapatistas, una lucha entre *el fuego y la palabra*<sup>54</sup>. El momento de hacer público parte de su visión de mundo, y consecuentemente parte de sus memorias, no fue en una circunstancia en que la hegemonía estaba preparada para oír y dialogar con la cosmovisión de los marginalizados, pero sí en un momento de peligro<sup>55</sup>, de necesidad de acción y de luchas de esos grupos para que sus palabras, que por tanto tiempo esas mujeres y hombres las cargaron caminando en silencio, no se perdieran en el olvido después de fuertes y violentos ataques consecuencia –en las últimas décadas– de los intereses del capitalismo neoliberal globalizado en sus comunidades, profundizando el *estado de excepción* instaurado desde la colonización. En ese caminar, la palabra es arma, así como el silencio es estrategia<sup>56</sup>.

En dinámicas entre el uso insubordinado de la palabra y del silencio, tanto el proveniente del silenciamiento como el que opera como modo de resistencia<sup>57</sup>, las prácticas de educación popular ligadas a movimientos populares pueden ser espacios alternativos –y fundamentales– para trabajarse esas memorias y experiencias marginales, fortaleciendo las narrativas y luchas populares, al recordar el pasado de esos grupos. Pueden ser espacios y momentos para el trabajo de la memoria social construida desde los antepasados, recordando memorias marginales que se ponen en conflicto con las memorias hegemónicas y oficiales, que sistemáticamente intentan imponerse –incluso dentro de los procesos de educación popular– por la cooptación o por la destrucción<sup>58</sup>. El presente lleva en sí el pasado. Nunca estamos totalmente solos: cargamos la

<sup>52</sup> Bosi, *O tempo vivo da memória*.

<sup>53</sup> EZLN, *Quinta Declaración de la Selva Lacandona*: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1998/07/17/v-declaracion-de-la-selva-lacandona/> (consultado el 28 de octubre de 2018).

<sup>54</sup> Subcomandante Insurgente Marcos, *Hay un tiempo para pedir, otro para exigir y otro para ejercer*: [http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003\\_10.htm](http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_10.htm) (consultado el 04 de mayo de 2018).

<sup>55</sup> “Momentos en los cuales se colocó el “riesgo” de crear condiciones para su propia emancipación o para convertirse, una vez más, en instrumento de desarrollo de las relaciones burguesas”. Carolina de Roig Catini, *Privatização da educação e gestão da barbárie: crítica da forma do direito* (São Paulo: Edições Lado Esquerdo, 2017).

<sup>56</sup> Según el Subcomandante Insurgente Marcos, en la antes mencionada entrevista con Gloria Munõz: “Y cuando estamos en silencio no sabe qué estamos haciendo. Un ejército que ha usado la palabra de una manera tan fundamental como arma, cuando calla, les mueve a preocupación. No sabría precisar cuando mero el silencio adquiere peso...”. Un poco de ese peso fue demostrado el 21 de diciembre de 2012, cuando en cinco cabeceras municipales en el estado mexicano de Chiapas los zapatistas realizaron una marcha silenciosa, como un mensaje de lucha y resistencia. EZLN, *El EZLN Anuncia Sus Pasos Sigüientes: Comunicado del 30 de diciembre del 2012*: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/30/el-ezln-anuncia-sus-pasos-sigüientes-comunicado-del-30-de-diciembre-del-2012/> (consultado el 08 de enero de 2019).

<sup>57</sup> Bosi, *O tempo vivo da memória*.

<sup>58</sup> Ambos proyectos fortalecidos por las agendas extremadamente conservadoras y neoliberales que están en pleno ascenso actualmente en el continente.

sociedad en nosotros<sup>59</sup>. El pasado, así, no está acabado. En la *Quinta Declaración de la Selva Lacandona*, el movimiento zapatista afirma que en las luchas y en las prácticas de resistencia no se está solo, pues sus muertos continúan en esas batallas cotidianas. Sus pasos resuenan más allá de sus vidas individuales. Nuestros pies continúan el camino del tiempo, tratando de no borrar sus huellas. Y en el proceso del caminar, los caminos se recrean. Como afirma Claudia Korol<sup>60</sup>,

Nuestros pies pisan sobre las huellas dibujadas por nuestras ancestras, y otras veces inventan atajos. Nuestras revoluciones se recrean desde el deseo, el placer, la alegría de la lucha. En sus rotaciones descolonizan, despatriarcalizan, desmercantilizan nuestras danzas y andanzas. Tienen el color de la tierra, y el horizonte de la rebeldía.

Así, los movimientos de educación popular de nuestro continente –en el caso de los que buscan crear un verdadero *estado de excepción* a través de la afirmación de la(s) historia(s) de *los de abajo*– tienen un importante papel en la construcción y transmisión de esa concepción histórica que no permite olvidar a los muertos y los vencidos –sus luchas, resistencias y utopías– no callando nuevamente sus voces.

En momentos en que las memorias marginales están subterráneas o incluso en momentos de peligro, cuando ellas necesitan emerger o florecer de lo más profundo de las ruinas dejadas por la barbarie del poder y del progreso, sólo permanecen vivas en la sociedad las memorias que, de algún modo, son trabajadas a partir de sus marcos de referencia actuales<sup>61</sup>. Ellas pueden ser subterráneas, pero no enterradas como en una tumba. Así, hay que trabajar los recuerdos, hacerlos circular en alguna medida, aunque en un silencio –lleno de sentidos– ante la hegemonía. Y la rememoración es la recuperación salvadora del pasado<sup>62</sup>. Salvadora del olvido. Una salvación colectiva. Sobre la amenaza del olvido, Ecléa Bosi<sup>63</sup> sostiene que:

El eclipse de la palabra adviene de la destrucción:

- del espacio biográfico de las víctimas,
- de la propia persona,
- de su memoria.

De esta forma, para los movimientos contra hegemónicos, el pasado podría ser reconstruido no simplemente como refugio, sino como “[...] una fuente, un manantial de razones para luchar”<sup>64</sup>, que tiene sus pilares en las memorias de las luchas de aquellos que cayeron, en sus narrativas<sup>65</sup> aún presentes entre los individuos –en la colectividad– de los grupos. En las poesías de sus palabras y en los suspiros del silencio.

---

<sup>59</sup> Idea trabajada por Maurice Halbwachs en *A Memória Coletiva*.

<sup>60</sup> Claudia Korol, “La revolución feminista: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera”, en *Revista America Latina en Movimiento*, n. 533 (Quito, 2018): 24-26, 26.

<sup>61</sup> Halbwachs, *Los marcos sociales de la memoria*.

<sup>62</sup> Benjamin, *Magia, técnica, arte e política*; Bosi, *O tempo vivo da memória*.

<sup>63</sup> Bosi, *O tempo vivo da memória*, 64.

<sup>64</sup> *Ibíd.*, 66.

<sup>65</sup> “La narrativa es siempre una excavación original del individuo, y tensión constante contra el tiempo organizado por el sistema. Ese tiempo original e interior es la mayor riqueza de que disponemos”. *Ibíd.*

## Bibliografía

- Benjamin, Walter. 1987. *Magia, técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e historia da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Betto, Frei. 2005. *Os desafios da Educação Popular: as esferas sociais e os novos paradigmas da Educação Popular*. São Paulo: CEPIS.
- Bosi, Ecléa. 2003. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê.
- Bosi, Ecléa. 2009. *Memoria e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Brandão, Carlos Rodrigues. 1981. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, Carlos Rodrigues. 1986. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Cardenal, Fernando. 1987. “Objetivos da Cruzada Nacional de Alfabetização”, en Carlos Rodrigues Brandão (Coord.), *Lições da Nicarágua: a experiencia da esperança*. Campinas: Papyrus.
- Catini, Carolina de Roig. 2017. *Privatização da educação e gestão da barbárie: crítica da forma do direito*. São Paulo: Edições Lado Esquerdo.
- CEPIS. 2008. *Concepção de educação popular do CEPIS*. São Paulo: Maxprint Editora e gráfica.
- Clastres, Pierre. 2003. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: CosacNaify.
- Courtine, Jean-Jacques. 1999. “O chapéu de Clémentis”, en Freda Indursky y Maria Cristina Leandro Ferreira (Coord.), *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.
- EZLN. 1996. *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*: [http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996\\_01\\_01\\_a.htm](http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_01_01_a.htm) (consultado el 10 de septiembre de 2018).
- EZLN. 1998. *Quinta Declaración de la Selva Lacandona*: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1998/07/17/v-declaracion-de-la-selva-lacandona/> (consultado el 28 de octubre de 2018).
- EZLN. 2012. *El EZLN Anuncia Sus Pasos Siguietes: Comunicado del 30 de diciembre del 2012*: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/30/el-ezln-anuncia-sus-pasos-siguientes-comunicado-del-30-de-diciembre-del-2012/> (consultado el 08 de janeiro de 2019).
- Freire, Paulo. 1989. *Que fazer: teoria e pratica em educação popular, en entrevista realizada por Adriano Nogueira*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo & Betto, Frei. 1994. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática.
- Gagnebin, Jeanne Marie. 1999. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva.
- Galeano, Eduardo. 2004. *Bocas del tiempo*. Buenos Aires: Catálogos.
- Gallo, Sílvio. 2006. “Pelloutier e a educação libertária: “Instruir para revoltar””, en Grégory Chambat, *Instruir para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia de ação direta*. São Paulo: Editora Imaginária.

Gourevitch, Aaron Yakovlévitch. 1975. "O tempo como problema de história cultural", en Paul Ricoeur (Coord.), *As culturas e o tempo*. Petrópolis; São Paulo: Vozes; Edusp.

Halbwachs, Maurice. 2004. *Los marcos sociales de la memoria*. Caracas: Universidad de Venezuela.

Halbwachs, Maurice. 2006. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro.

Jara, Oscar. 1987. "A Educação na América Latina: O Desafio de Teorizar sobre a Prática para Transformar", Carlos Rodrigues Brandão (Coord.), *Lições da Nicarágua: a experiência da esperança*. Campinas: Papyrus.

Jara, Oscar. 2006. "Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Perante os Desafios Históricos Contemporâneos", en Pedro Pontual, Timothy Ireland (Coord.) *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO.

Jara, Oscar. 2018. "¿Qué democracia tenemos y qué democracia queremos?", en *Revista America Latina en Movimiento*, n. 533 (Quito): 3-6.

Jelin, Elizabeth. 2002 *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Korol, Claudia. 2004. "A modo de presentación", en *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.

Korol, Claudia. 2006. "Educación Como Acción Cultural Para La Libertad", en Claudia Korol, *Caleidoscopios de Rebeldías*. Argentina: Ediciones America Libre.

Korol, Claudia. 2018. "La revolución feminista: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera", en *Revista America Latina en Movimiento*, n. 533 (Quito): 24-26.

Löwy, Michael. 2005. *Walter Benjamin: aviso de incendio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de historia"*. São Paulo: Boitempo.

Marcos, Subcomandante Insurgente. 2003. *Hay un tiempo para pedir, otro para exigir y otro para ejercer. Entrevista realizada por Gloria Muñoz*: [http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003\\_10.htm](http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_10.htm) (consultado el 04 de mayo de 2018).

Mejía, Marco Raúl. 2006. "Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul", en Pedro Pontual, Timothy Ireland (Coord.) *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO.

Munduruku, Daniel. 2017. *Tempo, tempo, tempo*: <https://historiasindigenas.wordpress.com/2017/08/15/tempo-tempo-tempo-daniel-munduruku/> (consultado el 29 de octubre de 2018).

Orlandi, Eni Puccinelli. 2007. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp.

Pollack, Michael. 1989. "Memória, esquecimento, silêncio", en *Estudos Históricos* vol. 02, n. 03, Rio de Janeiro: 3-15.

Seligmann-Silva, Márcio. 2000. "Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento", en Márcio Seligmann-Silva (Coord.), *História, Memória, Literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da Unicamp.

Thompson, Edward Palmer. 1998. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras.

Zibechi, Raúl. 2015. "Prólogo", en Abdullah Öcalan, *Confederalismo Democrático*. Montevideo: Alter Ediciones, colección notas de walter.