

La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad*

Social and Popular Education in Colombia. Relationships and Searches: Thirty Years of Legitimacy

Claudia Vélez de la Calle

Resumen

Este artículo establece posibles relaciones entre los educadores populares y los educadores sociales, a partir de su génesis y de su materialización en la historia latinoamericana y colombiana. Además, busca puntos de encuentro basándose en contextualizaciones históricas y políticas que permitieron su desarrollo y los cambios producto del ascenso del neoliberalismo, de la caída del Muro de Berlín, y del modelo soviético de economía y de política.

Palabras clave: América Latina, Colombia, educación, educadores sociales, educadores populares.

Abstract

The article provides possible links between popular educators and social workers, from the genesis of

both, and its materialisation in the history of Latin America and Colombia. Find points of agreement from the historical and political contextualization policies that allowed its development and changes resulting from the rise of neoliberalism, the fall of the Berlin Wall and the Soviet model of economy and politics.

Keywords: Latin America, Colombia, education, popular educators, social workers.

Introducción

Se cumplen treinta años de la presencia de educadores populares en Colombia. No se sabe si el aniversario en este sentido es real, pero en general se entiende lo simbólico como cierto, porque las experiencias de educación política con fines transformadores han estado presentes en nuestro país por más de tres décadas.

• Fecha de recepción del artículo: 28-09-2010 • Fecha de aceptación: 12-04-2011.

CLAUDIA VÉLEZ DE LA CALLE. Licenciada en Educación. Magíster en Educación y Desarrollo Social. Doctora en Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España. Profesora titular de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Responsable del proyecto Doctorado en Educación.

* El presente es un artículo de reflexión derivado del trabajo del grupo de investigación *Educación: Desarrollo Humano*, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

En las reuniones preparatorias de lo que se considera una fiesta de la supervivencia del pensamiento de Paulo Freire, hay rostros de alegría, de escepticismo, de sabiduría y de juventud que demuestran el talante de sus seguidores y su compromiso con la democracia y la búsqueda de la equidad en un país tan complejo como el nuestro.

El primer objetivo de dicho encuentro fue celebrar la supervivencia de Paulo Freire y su propuesta pedagógica y política. El segundo objetivo buscaba rememorar las premisas de su emblemática figura, que evidencian su sabiduría y calidez. A estas propuestas se sumaron poco a poco los actores y los líderes sociales con discursos teóricos y prácticos.

¿Por qué estamos aquí? ¿Seguimos siendo legítimos? ¿Qué ha cambiado? ¿Cómo siguen siendo nuestras acciones y presupuestos políticos ante mujeres, niños, indígenas, afrocolombianos, en fin, la población vulnerable? Preguntas sucesivas que se han ido respondiendo con diferentes voces/proclamas/susurros no muy seguros de sus respuestas, pues la realidad violenta del país desbordó las intenciones y posturas de los educadores populares y sociales; empero, el entusiasmo que la convocatoria de las reuniones despertó en diversos actores que querían encontrarse con el pretexto de compartir experiencias y apuestas dio cuenta por sí sola de lo que se buscaba constatar: el deseo de los educadores populares y sociales por incidir en los procesos sociales y democráticos del país.

¿Cómo es esta nueva educación popular? ¿Cuáles son sus discursos, sus saberes? ¿Cómo se relacionan la tradición y el cambio en los relevos generacionales? ¿Qué se logró sistematizar en estos treinta años? ¿Qué imaginarios se comparten? ¿La academia y la práctica logran estrechar sus vínculos? Múltiples interrogantes que con las voces de los actores tradicionales y de los innovadores se espera dar cuenta de la heterogeneidad y multivocalidad con que se lee el mundo de lo social-educativo colombiano-latinoamericano y de la forma diversa y plural como se busca que la democracia exista contundentemente en nuestras sociabilidades colombianas.

Este escrito intentará abordar los vínculos entre la educación popular y su historia; los edu-

cadres sociales y los educadores populares; y las rutas de convergencia y narrativa intercultural.

Pero advirtiendo que de todas formas ya están dadas las condiciones para el cambio de posicionamiento de los educadores populares en esta época y contexto, sólo se trata de saber escucharlos y observar las prácticas con ojos y conceptos nuevos que den cuenta de la afiliación, las adjetivaciones, los saberes y las relaciones con las organizaciones, porque están lideradas por una juventud informada (además de consciente) de las nuevas formas de exclusión y de desigualdad.

Se trata de interpretar lo que se pretende con la inclusión social desde perspectivas democráticas en la sociedad del control y la eliminación masiva de individuos, culturas y territorios, al reconocer que la *biopolítica* sabe cómo se construyen formas de exterminio real y simbólico en el mundo.

Educación popular: Historia, un punto de partida

Durante la década de 1970 en América Latina, y particularmente en Colombia, se gestaron movimientos espontáneos que buscaban alfabetizar, letrada y políticamente, a grandes sectores de la población con carencias materiales y educativas. Era una propuesta que apuntaba a incentivar la participación y liberación en consonancia con las corrientes políticas defensoras de los derechos humanos, a consolidar de los estados democráticos, y al desarrollo económico capitalista que proveyera la satisfacción de las necesidades socioeconómicas de la mayoría de la población. Frente a esta perspectiva, los partidos socialistas y comunistas reaccionaban ante las medidas de colonización cultural y económica representada por los planes de desarrollo gestados en los Estados Unidos para el Tercer Mundo y que fueron conocidos con el nombre de *Alianza para el Progreso*.

Simultáneamente en toda América Latina, después del triunfo de la Revolución Cubana (1960), surgieron propuestas políticas similares: movimientos independentistas de liberación nacional, que fueron acompañados por la sociedad civil y clerical disidente y por movimientos

sociales como la Teología de la liberación o la educación popular iniciada por el pedagogo brasileño Paulo Freire.

El nacimiento de la pedagogía social como práctica en Latinoamérica está asociado al curso de la educación popular, que en la mencionada década era de corte contestatario y alternativo tanto social como políticamente. Asimismo, no eran claros los vínculos entre la educación escolar tradicional y la educación popular, pues la segunda quería cumplir las tareas que la primera no ejecutaba con las poblaciones más pobres, —principalmente con los adultos analfabetos—; esto con el objeto de que aprendieran a leer a la vez que se concientaran de sus potencialidades como actores y protagonistas del cambio social. El cientista social Marco Raúl Jiménez lo sintetiza de la siguiente manera:

“La educación popular (...) desarrolló una práctica pedagógica fundada en los contextos, las prácticas sociales de los participantes, la participación para la acción liberadora y transformadora, colocando nuevas bases a la acción político-pedagógica y mostrando cómo era posible hacer pedagogía con unas bases educativas diferentes a lo planteado en los paradigmas clásicos de la modernidad educativa, (alemán, francés, sajón), dando un paso a un cuarto paradigma pedagógico, el Latinoamericano, o el que otros designan como crítico-latinoamericano en cuanto se une a los desarrollos de las teorías críticas de los otros paradigmas. Para otros, los desarrollos pedagógicos de la educación popular son parte del comienzo de las pedagogías de la complejidad y la manera como se plantea, y sus fundamentos se hermanan con el tipo de búsqueda de quienes afirman el fin de los paradigmas en la educación y la pedagogía” (Jiménez, 2004: 81).

Al igual que este movimiento proveía de formación académica, social y política a la población extraescolar, grupos gubernamentales capacitaban, con el apoyo del Ministerio del Trabajo, a otros sectores con el fin de desarrollar oficios y artes. El Ministerio de Educación asumió el reto de la educación de adultos como una vía para alfabetizar a buena parte de la población rural y urbana, y a jóvenes en situación que se vieron enfrentados a desempeñar roles laborales para el sostenimiento de sí mismos y de sus familias.

De otra parte, el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), fundado a finales de la década de

1950, consolida la relación educación-trabajo-empleo como parte de una fórmula necesaria para prevenir el analfabetismo ocupacional y el desempleo masivo que se presentaba en las capas poblacionales que quedaban por fuera del sistema escolar.

Ocupar para el empleo era una labor que, aunque al inicio estuvo inspirada en la tecnología educativa y en la enseñanza instrumental, requería múltiples acciones, desde las remediales, que nivelaban en los repertorios básicos —que la educación primaria debía haber suministrado—, hasta las relaciones obvias entre economía y educación, creación de empleo y postura política. Ricardo Carciofi lo resume así:

“(...) la implicación en términos de política es si el gasto educacional fuese reducido a su mínima expresión esto contribuiría a recrear mayores desigualdades en términos de oportunidad ocupacional, al alimentar el crecimiento del sector informal. En caso contrario, si el manejo presupuestario en el área educacional fuese sumamente amplio y en condiciones de acceso masivo a los distintos sectores de la fuerza de trabajo, el resultado de largo plazo —dada la rigidez del aparato productivo— sería un aumento considerable de las tasas de desempleo.

Estas dos últimas alternativas revelan que la opción es un incremento del desempleo de los educados, o bien, si se siguiese una política educacional de acceso restringido, el resultado más probable sería el de un aumento considerable del sector de subsistencia y un mayor fraccionamiento de la fuerza de trabajo.

Es obvio que estas opciones no pueden ser planteadas tan solo en los términos en que han sido aquí discutidas, porque es evidente que el problema envuelve aspectos de cálculo económico pero también una consideración política y social. Y pareciera ser que estos últimos elementos resultan de una importancia decisiva para discutir las tendencias de largo plazo de economías que funcionan con oferta de trabajo excedente y con un patrón de crecimiento que excluye a la mayoría de las clases sociales (...)” (Carciofi, 1981: 142).

Vale la pena mencionar la importación que se ha hecho tanto de los ámbitos de intervención de la educación popular como de los de la animación sociocultural y juvenil principalmente en España, que en nuestros países se ha retomado

más como educación comunitaria y trabajo social que como animación.

A su vez, Ezequiel Ander-Egg (1993) hace un relato, que completa el anterior, sobre el surgimiento y especificidad de la educación popular en América Latina, en el que incluye también a Colombia. Para este autor, desde los años setenta fueron apareciendo prácticas de educación, trabajo social y promoción cultural que se clasificaban en categorías como la educación de adultos, la educación popular, la animación sociocultural y el propio trabajo social, que incluye el desarrollo comunitario.

La educación popular es, en general, más un discurso de orden político que académico, que ha empezado a sistematizarse con la convergencia entre educación, sociedad y política en las condiciones específicas de América Latina y que se distancia significativamente de la educación masiva diseñada para extender el modelo capitalista.

Los rasgos comunes de este discurso son retomados por Alfonso Torres (1993), profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, alrededor de los siguientes elementos:

1. Una justificación proveniente de la lectura crítica del orden social vigente.
2. Una intencionalidad política emancipadora.
3. Un propósito de contribuir a la construcción de sectores populares como actores.

Al usar el término “popular”, este enfoque social del cambio de las estructuras, influenciado altamente por el discurso y la acción marxista de los años sesenta, se refiere a los grupos victimizados por el poder capitalista. Al decir de Alfonso Torres (1993), esta modalidad de educación ha vivido tres fases: el movimiento de educación de base y la educación liberadora de Freire (1961); el encuentro de la educación popular con la pedagogía; y la actual redefinición de la misma al tenor de los cambios propuestos por la globalización o internacionalización del capital.

“La educación popular hereda la pedagogía de Freire. En torno a la discusión y puesta en acción de los planteamientos de Freire y en un contexto signado por la radicalización de las luchas sociales con el imaginario de la revolución surgió en Amé-

rica Latina una corriente educativa comprometida con los sueños, proyectos y movimientos de liberación social y cultural: la educación popular. En efecto, la década que comenzaba se caracterizó por el auge de movimientos sindicales, campesinos, de pobladores urbanos, de artistas y educadores comprometidos, así como de partidos y movimientos de izquierda política. En ese contexto, la educación popular se fue configurando como una corriente educativa y pedagógica que acompañaba el ascenso de dichas luchas y movimientos de resistencia y liberación” (Torres, 2002: 5).

Así, pues, la política fue una dimensión que se agregó al discurso y a las prácticas, ya que la mayoría de los problemas que se intentaba solucionar, mediante la ampliación de dicho enfoque, tenían que ver con la manera como se gobernaban los países de América Latina y, particularmente, con el concepto y la práctica de poder basados en el trabajo industrial remunerado.

En consecuencia, aparece la redefinición política de la educación popular, la concepción clasista de la sociedad, la política, la cultura y la reducción pedagógica del método dialéctico y participativo, como único método que posibilitaba la creación de una conciencia de liberación integrando teoría con práctica. Estos fueron los rasgos distintivos de esta primera fase llamada fundacional.

Dos acontecimientos marcaron los cambios y la evolución de la educación popular: el surgimiento de los modelos de investigación participativa, que le daban un norte de sistematización a este discurso; y la construcción de un campo intelectual de educadores populares, resultado de los grupos de izquierda y de la vinculación a las prácticas educativas y políticas de estudiantes y profesionales universitarios.

“La radicalización del espectro político latinoamericano, vivida desde fines de la década del sesenta, también se expresó entre los científicos sociales y el mundo universitario. Luego de la adopción entusiasta de los enfoques funcionalistas de análisis y positivistas en lo investigativo, el ascenso del conflicto social generado por la modernización capitalista y la politización creciente del mundo académico trajeron consigo la insatisfacción de muchos investigadores sociales con los marcos de referencia hegemónicos y con el supuesto de neu-

tralidad de la ciencia. La influencia del marxismo y el progresivo compromiso de algunos científicos sociales con las luchas sociales llevaron a que se planteara la necesidad de generar metodologías de investigación que articularan producción de conocimiento, compromiso político y transformación social. En esa perspectiva, durante la primera mitad de la década del setenta, el colombiano Orlando Fals Borda junto con un equipo de investigadores, elaboró y puso en práctica la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual acompañó organizaciones y luchas campesinas en la Costa Atlántica colombiana. A partir de ese momento, la IAP, se presentaba como la opción metodológica más consecuente y coherente con otras prácticas liberadoras emergentes como la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la propia E. P. Desde el movimiento de Educación Popular, la preocupación por la producción de conocimiento tuvo como referente común a la IAP” (Torres, 2010: 12).

Los avances en las técnicas de intervención psicosocial derivadas de las reflexiones de psicólogos y psicoanalistas de izquierda, particularmente los argentinos, con las teorías de Enrique Pichón Riviére, nutrieron y tributaron los métodos de educación popular, especialmente en las temáticas relacionadas con la integración del individuo a los grupos y a su realidad para desarrollar la capacidad de auto/organización comunitaria y, con ello, la problematización de su vida como colectivo y como sujetos sociales.

La educación popular, como cualquier otra corriente, no evolucionó linealmente. En su interior se plantearon críticas que tenían que ver, en un primer momento, con su redefinición política por parte de los sectores más comprometidos o por su falta de cientificidad, que no generaba saber en tanto que omitía la consulta a las prácticas sociales. En su defecto, otros criticaban el exceso de politización de algunos de sus actores, lo cual en ocasiones, tendió a dogmatizar la intervención educativa al punto que todo conocimiento fue caracterizado como burgués o popular.

Igualmente el carácter mesiánico que se respiraba en la mayoría de los discursos invisibilizaba a los actores de la educación popular como sujetos sociales de cambio, pues todo se hacía a nombre de Dios o de la causa política, sin darle posibilidad a otro tipo de racionalidades o discernimientos. Las imágenes de carácter romántico

muchas veces estuvieron más presentes que las del modelo de la Ilustración, y precisamente en este uso afectivo radicaron su contundencia y popularidad.

De otro lado, también se abusó de propuestas moralistas que a favor de visiones polarizadas del mundo olvidaban al sujeto individual, sus historias y pensamientos, en beneficio de una causa colectiva que relegaba las dimensiones humanas de cada sujeto enfrentaba posturas intelectuales con posiciones políticas plenas del “deber ser”.

La politización fue gradualmente adquiriendo connotaciones culturales, precisamente porque los trabajos barriales, juveniles y de educación de adultos fueron dando cuenta de la influencia que tenía la cultura en las representaciones colectivas y personales y de la importancia de aprovecharlas en beneficio de la identidad que debía conservarse como elemento de ratificación del territorio y del vínculo grupal.

A finales de los años setenta y principios de los ochenta se fortaleció en Colombia la represión de movimientos populares con el ascenso del Frente Nacional y se produjo un agotamiento de los trabajadores respecto de las promesas de desarrollo social que jamás se cumplieron. Durante los gobiernos de Alfonso López Michelsen (1974-1978) y Julio César Turbay Ayala (1978-1982) se recrudecieron las formas de represión y silenciamiento de la izquierda, incluidos, también los educadores populares. Después del golpe militar al gobierno de Salvador Allende en Chile, en septiembre de 1973, en toda América Latina se implementó la política de seguridad tendiente a impedir que se repitiera en otros países lo sucedido en Chile, esto es, el ascenso al poder de la izquierda; de allí que el triunfo de los sandinistas en Nicaragua, en 1979, aumentó la tensión política en el continente.

Según Torres, en esta época la educación popular en Colombia estuvo protagonizada por el grupo de Bogotá Dimensión Educativa y así lo registra:

“A fines de 1982, Dimensión Educativa recibió apoyo para realizar la campaña nacional de alfabetización liberadora y de primaria para adultos, lo que permitiría potenciar el trabajo, construir una propuesta más amplia de educación básica y consolidarse como equipo y como institución.

Se definieron nuevas áreas de trabajo: la ecología, la recuperación histórica y el afianzamiento de la lecto-escritura, la salud y la creatividad” (Torres, 1993: 41).

En estos años se instituyeron las agencias de promoción popular que actualmente se configuran como organizaciones no gubernamentales (ubicadas en el tercer sector¹), que lideran desde la década de 1990 y los primeros años de este siglo las acciones de carácter social. Estas organizaciones se convirtieron en actores fundamentales del desarrollo social, que ejecutan como contratistas del Estado y del sector privado. Una respuesta a la precaria atención estatal y de la empresa privada en el campo de lo social.

“Las organizaciones que nacen a partir de los años sesenta conforman el cuadro de instituciones y actividades extragubernamentales de la sociedad civil. Comprende una variedad de instituciones, como las asociaciones de productores, cooperativas, juntas de acción comunal, sindicatos, fundaciones, asociaciones de padres de familia, grupos vecinales, gremios, etc. Dichas organizaciones actúan en dos vías: como canal de comunicación e interlocución entre el Estado y el ciudadano común, y como tribuna privilegiada desde la cual los ciudadanos se unen en una sola voz para expresar sus preocupaciones e intereses.

En Colombia, según los estudios de la Fundación Interamericana, los ciudadanos organizados en estos grupos comenzaron a llenar el espacio que dejaron vacíos los partidos políticos tradicionales, al perder su eficacia y credibilidad de mediadores entre el pueblo y el gobierno” (Londoño, 2002: 3).

La década de los noventa obligó también a que los educadores populares de América Latina y Colombia se reunieran para bosquejar nuevas definiciones o sentidos de su trabajo y de la teoría generada hasta el momento. El Consejo para la Educación de Adultos de América Latina (Ceal) se reunió en julio de 1996 alrededor de una temática muy sugestiva: *Seminario internacional sobre la refundamentación política pedagógica de la educación popular en la transición del Siglo XX-XXI*, y justificó el evento por la crisis ética que

vivía el movimiento en relación con la globalización y los cambios impuestos por el modelo neoliberal en toda América Latina, que modificaban las orientaciones de las intencionalidades con las que se ha venido planteando la educación popular en todo este escenario.

El segundo elemento tratado fue la denuncia del abandono de la reflexión sobre lo pedagógico, que hizo que muchas prácticas fueran de baja calidad, repetitivas y doctrinarias, a la vez que constituían lo local en un escenario privilegiado de trabajo, particularmente el que permite la conservación de las identidades culturales.

Por último, se planteó la necesidad de acudir con rigor a las prácticas de sistematización y de investigación social que concentraron esfuerzos por capitalizar la teoría generada en los últimos treinta años. Esto con el objeto de impulsar procesos de cambio en la mentalidad y en la práctica de los educadores (Osorio, 1997). Se agregaba además:

“En los años setenta el poder se asociaba fundamentalmente con la capacidad de los partidos revolucionarios para enfrentar y derribar las estructuras globales, y concretamente al Estado, por todos los medios. Hoy día el poder se define como un conjunto de capacidades materiales, institucionales y simbólicas, que van construyendo los sujetos sociales, a partir de su acción en la sociedad civil y en los pliegues de la institucionalidad estatal” (Osorio, 1997: 14).

De acuerdo con las prioridades de la agenda de este evento para la reflexión de los últimos cinco años sobre educación popular, es posible prever una intelectualización del movimiento pero, a la vez, una readecuación administrativa que le permita a aquella posicionarse a modo de oferente de educación y desarrollo social, como ya viene sucediendo alrededor del problema del conocimiento y la epistemología, la formación de actores y sujetos sociales para el desarrollo de la democracia, la formación de educadores y la reflexión pedagógica, la crítica de la sociedad del conocimiento y las reformas educativas derivadas

1. El tercer sector se comprende a las entidades no lucrativas (ENL); a las organizaciones no gubernamentales (ONG); a las asociaciones de voluntariado; a las organizaciones de solidaridad; a las organizaciones humanitarias. Desde el punto de vista institucional podemos hablar de la coexistencia de tres sectores: sector privado (organizaciones empresariales que tienen como finalidad la búsqueda de beneficio, o lucro), sector público (hace referencia a la administración pública); y tercer sector (aquí se incluirían aquellas actividades que no son ni del mercado ni del Estado, por tanto, entidades sin ánimo de lucro y no gubernamentales). Tomado de <http://tercersector.netii.net/index.html>.

de la internacionalización y la mundialización de la cultura.

Las relaciones entre educación y derechos y educación y política, heredadas de la presencia de la educación popular desde los años sesenta y setenta obligó en muchos países de América Latina a hacer ajustes a las plataformas educativas escolares (que se llamaron “renovaciones curriculares”) para intentar remediar lo que se hacía cada vez más evidente: la ineficiencia del sistema en cuanto a las necesidades educativas sociales de la población.

Desde el punto de vista contemporáneo y con la necesidad de caracterizar los escenarios y actores de la educación popular para la definición de su intervención y lugar social, se han articulado miradas sobre los procedimientos y las racionalidades usadas en las prácticas sociales y académicas de la investigación-acción, de la animación socio cultural, del desarrollo comunitario y de la proyección pedagógica participativa. Sin embargo, no se puede olvidar que es posible que aun persistan en estas prácticas enfoques asistencialistas, compensatorios o directivos institucionales, como los que en ocasiones orientan los países desarrollados sobre los países con desarrollos diversos, como han sido calificados los países del tercer mundo.

En este sentido, proyectos de ciudad educadora, de prevención e intervención de víctimas de la violencia, de problemas asociados al uso de drogas son cooptados muchas veces con el fin de generar acciones supuestamente reparadoras por parte del Estado. Este hecho de cooptación requiere ser interpretado porque resulta polémico pero cierto, ya que en educación social popular se han ido asumiendo los temas de educación para la democracia y educación para la paz con apariencias de enfoques de pedagogías críticas; no obstante, este escrito quiere ser un poco más audaz y relacionar su sospecha con los conflictos económicos y los intereses corporativos transnacionales como parte de las causas estructurales que crean y condicionan las dificultades de convivencia civil, nacional e internacional. Este problema, Javier Sáenz Obregón (2005) lo caracteriza de la siguiente forma:

“El estudio de las prácticas formativas –en la escuela o por fuera de ella– no es, por tanto, un asunto exclusivo para especialistas; se trata de un campo develador de la cultura. De manera especialmente intensa, la pedagogía se ha constituido históricamente en un campo de disputa: un lugar de tensiones y luchas, y ello porque se trata de un saber complejo y liminal; eso es, un saber que se sitúa en las fronteras– , o mejor, en los pliegues problemáticos del pensamiento, los saberes y las prácticas modernas, en los cuales se hace especialmente difícil ignorar aquellos problemas complejos de las prácticas sociales” (Sáenz, 2005: 5).

Los educadores sociales y los educadores populares: cercanías y posibilidades

Si bien ambos actores, los educadores populares y los educadores sociales tienen prácticas y terrenos que los identifican y vinculan, según la intervención y enfoque, también los pueden separar. Reconociendo las subjetividades que se formaron alrededor de la historia anteriormente narrada es importante visibilizar aquí a los educadores sociales, quienes se caracterizan por orientar sus prácticas en la reflexión pedagógica alrededor de los sujetos víctimas de las problemáticas sociales, pero particularmente los que hacen parte del amplio grupo de los excluidos por efecto de los contextos modernos hegemónicos y pauperizantes.

Ellos, a la vez que se definen por sus actuaciones en escenarios sociales y se constituyen en actores políticos al definir una intencionalidad de intervención, a veces de reparación, sustitución, compensación o transformación, vinculan a sus acciones los análisis de las condiciones socioculturales y políticas que las condiciones objetivas de la institucionalidad del poder genera para mantener formas de exclusión y eliminación de grandes grupos poblacionales vulnerables, problemáticos para el ejercicio de un poder que sostiene los prestigios patrimoniales.

En los últimos ejercicios de deliberación de los pedagogos sociales² frente a las prácticas de los educadores sociales con habitantes de la calle,

2. I encuentro de educadores y educadoras populares. Bogotá, septiembre 25 y 26 de 2010. Reuniones preparatorias del Encuentro de Educadores Populares, realizadas en Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, entre enero y septiembre de 2010.

sujetos asociados a problemas de uso de drogas, poblaciones afectadas por migraciones políticas y económicas (los mojados y desplazados), entre otros, ha quedado claro que la intervención no es solo subjetiva o sistémica, sino que incluye una apuesta por la intervención política en los escenarios de la inclusión social, económica y política, en la perspectiva de una defensa permanente de los derechos para todos los ciudadanos del mundo, en contextos diversos e inequitativos de globalización.

Este posicionamiento los acerca más a la comunidad de educadores populares quienes parten en su intencionalidad de buscar la transformación de las condiciones estructurantes de la exclusión. Entonces, en la búsqueda de afinidades, los educadores sociales, al igual que los educadores populares, pretenden la formación del sujeto humano en términos de un aprendizaje social potencializador de la constitución ciudadana, en busca de armonizar los comportamientos democráticos con las perspectivas de los derechos singulares, para lo cual objetan las políticas que no respetan este principio de justicia, equidad y reconocimiento por la condición de la dignidad de la vida humana y del ambiente que la rodea.

Algunos autores de la pedagogía social han descrito como funciones de los educadores sociales, preventivos y especializados (es decir, que previenen o intervienen en las problemáticas sociales y en las poblaciones marginales) las siguientes:

- La investigación, planificación, coordinación, gestión, intervención y evaluación de programas y proyectos comunitarios integrados.
- La dirección, coordinación, gestión, intervención y evaluación de programas e instituciones de protección, observación y reforma de menores.
- La prevención e integración social en las instituciones dedicadas a las poblaciones con dificultades de socialización.

También se precisa formación académica en estos campos para ubicarse como colaboradores en los equipos interdisciplinarios y como gestores y coordinadores de organismos de servicios sociales que trabajen en la administración local

y autonómica del Estado. Si se observa con detenimiento, ninguna de estas funciones le es ajena a un educador popular siempre y cuando la premisa ética política de la orientación para el cambio social, económico y cultural sea consecuente con políticas y prácticas incluyentes.

La apuesta de la pedagogía y la educación social en sus intervenciones colectivas y subjetivas es la fundamentación de sustantividades que puedan aprehender y apropiarse su lugar en el mundo de forma diferencial y crítica. Algunos autores como Violeta Núñez (2007) lo problematizan en el sentido de las plataformas múltiples que se pueden generar para que los sujetos sean. En este sentido, retoma los postulados de Alain Toraine:

“Capacidad y derecho de cada individuo de armar una síntesis, análoga y a la vez diferente de lo que otro individuo está tratando de realizar en otra parte de la ciudad o en otra parte del mundo” (Núñez, 2007: 14-15).

Contrastándolo con la teoría de construcción de sujetos sociales de los educadores populares se encuentra el tema descrito de forma muy cercana a las tareas y reflexiones que los educadores sociales hoy se proponen.

El sujeto marginal es el sujeto social excluido y/o eliminado por las diferentes manifestaciones del poder que intenta en las periferias de la sociedad y de la cultura darse un lugar, así este lugar esté estigmatizado por los expulsos como residual. La diferencia cultivada como disciplina de intervención sobre lo patológico es caldo de cultivo de muchas profesiones, epílogos del control social, que intentan normalizar la diferencia, o lo que es peor, curarla (como si fuera una enfermedad social no estar dentro del marco de la inclusión), pero cuando la reflexión y la intervención sobrepasan lo subjetivo y se encuentran con la macroestructura de lo objetivo, en este desplazamiento necesario para la educación social está su intersección y complemento con la educación popular.

Igual les sucede a los educadores populares que pensaron la exclusión y el enajenamiento en las condiciones objetivas y pusieron en práctica fórmulas generales de transferencia de alfabetización por liberación, olvidando las subjetividades

configuradas de forma diferencial en los contextos micro de lo social y lo cultural.

Aquí lo social es el terreno de lo común y lo ordinario. Es el espacio compartido al que ambos actores hacen referencia, pero cuyas propiedades disciplinares por parte de la sociología generan defensores y detractores. Los profesionales del trabajo social se piensan como sus amos y señores y representan a los pedagogos como simples obreros de la reproducción del saber/poder circunscritos a los escenarios escolares, de forma exclusiva y excluyente.

Con base en lo anterior ese campo de acción y pensamiento donde ocurren diversos fenómenos de la exclusión/inclusión/control/disciplinamiento es fruto de discordias y expropiaciones de lo jurídico, lo antropológico y lo económico, y de las instituciones que al estar inmersas en su suprasistema embargan al sujeto en discursos que aparentan una individualidad autónoma que no es más que el espejismo del discurso demagógico del libre albedrío en el quiebre de las sociedades democráticas contemporáneas.

El fantasma de este control disciplinar pende sobre el sujeto actual, atrapado entre el disciplinamiento y el control mediático, con un discurso que le parece propio pero que en ocasiones no es más que el eco padeciente de su no lugar en lo social. Preguntas que emergen primero por la visibilidad de la existencia y segundo por la posibilidad del vínculo con aquello general: los otros, donde se encuentra el reconocimiento de su derecho a una vida diferencial.

La educación social puede aportar estas experiencias de acción y reflexión sobre el sujeto marginal y marginado de los centros de poder. Es cierto que en ocasiones la educación social ha sido temida frente a la crítica sobre los agenciamientos de los órdenes externos, al privilegiar la intervención asistencialista, compensatoria, remedial. La educación popular ha sido más explícita en el reclamo y la denuncia, en la intencionalidad y la conciencia de la deliberación de la acción educativa transformadora. Pero ambas se encuentran pensando la forma de sostener y

renovar el vínculo con lo negado, expulsado, eliminado, vilipendiado, el sujeto de las márgenes.

El reconocimiento de este sujeto con sus derechos y sus potencias empieza por asignarle y retornarle (él lo asume y provoca) su condición de sujeto, desde su palabra y por supuesto desde la escucha que se hace de su discurso. En los diferentes encuentros que se hicieron en Cali (2010)³ los educadores populares se ubicaban nuevamente como educadores que lograban posicionarse en el lugar de interlocutores y especialmente de escuchas atentas de lo que las comunidades saben y necesitan para su evolución como actores sociales y políticos:

“Los educadores populares en la práctica educativa que hacemos con las comunidades debemos aprender a escuchar y aprender a aprender. Hay que enseñar a pensar y darle la oportunidad a la gente de hacer rupturas con la cultura que domina, hay que educar para la crítica (...)” (Memorias, 2010: 12).

En la actualidad la educación popular toma otros rumbos. En primera instancia busca vincularse a la educación formal para pensar la escuela pero también para aprender de los procesos de enseñabilidad, interdisciplinas y saberes que promueve como competencias sociales que apoyan la inclusión y el diálogo intercultural. De otro lado, intenta reestructurar sus funciones político-partidistas interactuando con el Estado, con las ONG, con la población civil y con los actores religiosos, en pos de la formación de ciudadanos conscientes y responsables de su acción social, la cual se dirige a la crítica social y a la disminución de desigualdades impuestas por el capitalismo transnacional:

“La globalización si bien nos ha creado problemas de exclusión, marginación y pobreza, también ha creado la posibilidad de globalizar la resistencia. En los procesos educativos que adelantemos hay que mostrarle a las comunidades que lo local hace parte de lo universal” (Memorias, 2010: 14).

Comoquiera que lo biopolítico ha sufrido variaciones en los últimos treinta años del siglo XX, los nuevos escenarios, saberes, narrativas y sujetos requieren la creación de conceptos

3. Memorias del primer y segundo encuentro de discusión tres décadas de educación popular, Cali “EP en Bogotá: Hacia el primer encuentro de educadores populares. Cali, 2011.

apropiados a estos cambios, de manera tal que se puedan integrar la educación popular y la educación social; la educación formal con la no formal e informal –categorías que, por demás, deben desaparecer o integrarse en la ley–; y la formación disciplinaria e investigativa con la apropiación del aprendizaje social para intervenciones adecuadas en los espacios cotidianos de convivencia y aprendizaje cultural. Lo cultural, lo social, lo simbólico, lo organizacional y lo comunicacional podrían ser los ámbitos para hacer operativas las competencias e intervenciones de la educación popular desde una perspectiva de educación social. En este sentido, en el mencionado evento se concluyó que

“La educación formal está buscando espacio para la independencia del sistema, y los educadores populares debemos canalizar ese espacio haciendo procesos con las metodologías propias de la educación en los sectores populares. La reflexión se viene dando en la educación formal, el problema es con los docentes que no entendieron que son utilizados por el sistema educativo, el problema no es con los niños, jóvenes y padres. Ninguna otra profesión tiene más oportunidades que las que tiene el educador” (Memorias, 2010: 16).

La concepción que subyace es pensar lo educativo con una mirada más amplia de lo escolar que atañe a consideraciones más profundas del sujeto social en formación entre la tensión resistencia-reproducción. Al respecto es importante promover la mirada en los intersticios de la resistencia escolar que se forma en la reacción al poder, y que se reproduce en el acto educativo, que puede generar cambios fundamentales en la constitución del sujeto.

Cuando se hace un análisis sobre la mirada de la educación popular y la educación social y sus articulaciones se encuentra que hay varios proyectos comunes con el objetivo de crear estrategias de formación en el marco de los proyectos políticos para que los sujetos sociales involucrados, desde sus diferentes temáticas, puedan participar teniendo en cuenta su particularidad en los movimientos sociales, superando las propuestas de escolarización y abordando lo político social de manera crítica y responsable tanto dentro como fuera de la escuela.

Los avances de estas experiencias muestran en la actualidad que han ganado visibilidad política y espacios legítimos de interlocución con el Estado, algunas veces desde las contrataciones para la prestación de servicios realizadas y otras por los rasgos de solidaridad generacional en relación con los derechos de niños, jóvenes y adultos mayores. Esta es una de las tensiones del discurso actual.

Consideraciones para continuar el encuentro (la convivencia): Rutas de convergencia narrativa intercultural

Hoy, los cambios del contexto socioeconómico evidencian unos antecedentes importantes que deben ser considerados para comprender y respaldar lo escrito en esta última parte.

Un punto de partida es reconocer que en esta primera década del siglo XXI en la América Latina se produjeron cambios políticos, sociales y una insurgencia importante por parte de las poblaciones indígenas, campesinas, ciudadanas urbanas que votaron por gobiernos democráticos de corte alternativo, renunciando a la lucha armada y posicionándose dentro del marco de la lucha política.

Países como Brasil, Ecuador y Bolivia votaron por propuestas democráticas que protegieran su identidad y sus territorios en un marco de respeto por su nacionalidad y desarrollo sostenible autónomo. Lamentablemente, Colombia se situó fuera de estos desarrollos y repitió la adhesión de Puerto Rico (a nivel simbólico aún) a la política de los Estados Unidos, replicada en Centro América y Panamá, como satélite del imperio.

El pensador Boaventura de Sousa Santos, entrevistado por Daniel Libreros en el periódico *Desde Abajo*, explica este fenómeno de la siguiente forma:

“Por otro lado, Colombia de alguna manera se aisló del continente porque se transformó, sobre todo a partir de los noventa (después de un acto muy luminoso que fue la Constitución del 91), en satélite de los Estados Unidos, y con Uribe llegó al punto de convertirse en el Israel de América Latina, que ahora se confirma cuando Uribe es una

de las personas de confianza del Primer Ministro de Israel para conformar la comisión que investiga el ataque a la flotilla de paz que viajaba a Palestina. Entonces, eso aisló bastante a Colombia, la misma que quiso aislarse, precisamente por darle prioridad a sus relaciones con los Estados Unidos. Y lo que quieren estos son lacayos o amigos serviles. Y los amigos serviles no tienen más posibilidades que hacer lo que dice el Imperio”⁴.

Geopolíticamente el mundo cambió y la pretensión de Estados Unidos de integrar a América Central y del Sur como bloque denominado *Las Américas* ha ido dibujando un panorama político de intromisión moderada pero firme en países como Honduras y Colombia al apoyar los grupos disidentes de los gobiernos nacionales de Ecuador, Venezuela y Bolivia, al mejor estilo de las décadas de 1960 y 1970.

Ante este panorama, los educadores sociales críticos reaccionan luchando por la recuperación y conservación de la identidad nacional, de los patrimonios culturales y ambientales, presionando a los Estados para que en sus constituciones nacionales incluyan el respeto por la diversidad y la riqueza ambiental de sus países, como es el caso de Ecuador.

Los quiebres del neoliberalismo, evidente en la última crisis del capital financiero en el primer mundo, dan cuenta de que no es tan hegemónico ideológicamente y que el proteccionismo estatal es ya un hecho en las economías de estos países. Por eso el Mercosur integra sus mercados para consolidar fortalezas que tratados como el TLC no puedan penetrar como suelen hacerlo con el respaldo del FMI (Fondo Monetario Internacional) y el BID (Banco Interamericano de Desarrollo).

En este período, ambientalistas, economistas solidarios, defensores de las comunidades, miembros de grupos de diversidad sexual se hacen visibles para encarnar el sentido y la enunciación de que la democracia es un hecho, donde se respeta la diferencia y se busca la inclusión social. La educación social popular ha tomado atenta nota de los cambios de la época y se coloca al orden del día redefiniendo sus perspectivas y discursos:

“Estos cambios en la concepción política y pedagógica de la EP se expresaron en la redefinición de prioridades y énfasis de la práctica de muchos centros y redes de Educación Popular en América Latina a fines de los noventa y los primeros años de la actual década. De una estrecha relación con los movimientos y organizaciones populares, se pasó a la colaboración con nuevos gobiernos nacionales o municipales que remplazaron los regímenes autoritarios; algunos educadores populares pasaron a asumir responsabilidades gubernamentales en materia social o educativa en sus países” (Torres, 2007: 10).

Dicho de otra forma, estos cambios leen las nuevas formas de acción colectiva en la región y el surgimiento desde las márgenes de la disidencia social y política que actualmente no tiene tonos contestatarios sino que insiste en la defensa de distintos modos y formas de vivir con calidad de vida en el marco de la democracia que permiten la inclusión en la desigualdad. Estas organizaciones surgieron en estas últimas décadas y se han hecho fuertes debido al empobrecimiento vertiginoso de sus condiciones básicas.

Esta lucha por la identidad como valor supremo no es insular. También se lucha contra la hegemonía de los Estados y los monopolios, por conservar los derechos sobre la educación, la salud, el agua, el empleo agenciando otras formas de economía donde la autonomía sea posible. Las experiencias educativas de los movimientos sociales abrieron sus abanicos a la independencia y a la articulación con el Estado.

Los investigadores Nora Gluz (Docente investigadora IDH/UNGS, investigadora IICE/UBA), Alejandro Burgos (becario IDH/UNG) y Mariel Karolinski (becaria IICE/UBA) tipificaron en su estudio sobre Argentina (2010) cuatro tipos de movimientos sociales nacionales:

“(…) movimientos radicalmente autónomos; movimientos que reciben recursos del Estado y los autogestionan; movimientos que se incorporan a las estructuras del Estado; y por último, movimientos que se posicionan como autónomos del Estado y despliegan estrategias de articulación con otros actores para llevar adelante sus emprendimientos, entre los cuales se incluyen sectores del capital y

4. <http://www.desdeabajo.info/index.php/ediciones/209-edicion-162/7975>.

los movimientos radicalmente autónomos” (Gluz, 2010: 2).

Las tipificaciones pueden ser replicables o no, según el estado de latencia o vitalidad que tenga el movimiento de los educadores sociales populares en el país en este momento, pero su apreciación ayuda a completar las visiones que los educadores del encuentro sobre los treinta años de la educación popular en Colombia tienen y que son el motivo del presente escrito.

Los educadores populares reconocen que hay cambios sustanciales en la época y que ello ayuda a configurar nuevas tareas en el quehacer, el discurso y la imagen de los educadores populares. El contexto narrado no les es desconocido y aprovechan en él la riqueza de temáticas, actores y motivos para la resignificación de esta identidad.

El encuentro y la voz de los actores

“En el marco de la preparación del I encuentro de Educadores Populares *Tres Décadas de la Educación Popular en Colombia* propuesto por educadores y educadoras populares de Bogotá el 11 de abril del 2010 y con el propósito de ir animando y compartiendo desde la ciudad de Cali (departamento del Valle del Cauca, Colombia, Suramérica) el camino a este importante evento, realizamos conversaciones, discusiones y reflexiones sobre algunas problemáticas, inquietudes y preguntas (viejas y nuevas) comunes tales como: a) el sentido mismo de nuestros trabajos; b) el territorio y los procesos organizativos que acompañamos o protagonizamos; c) las relaciones entre organizaciones sociales y las instituciones estatales; d) nuestras prácticas cotidianas en lo pedagógico, lo organizativo y lo administrativo; e) las diferentes tensiones que deben abordarse al hacer una reflexión sobre educación popular en el país; f) la producción de conocimiento sobre nuestras prácticas y desde ellas; y g) las diversas relaciones que comprometen una caracterización de la educación popular en Colombia, como es el caso de la educación de adultos y la educación comunitaria entre otros (...)” (Memorias, 2010: 14).

Por ello investigar o reflexionar sobre estos hechos actuados en emergencia por el grupo de educadores sociales populares de Cali, en este caso particular, obliga a dirigir una mirada amplia, renovada, sin prejuicios, histórica, instituida

e instituyente a la vez, en la cual no es claro (ni se intenta ello) describir cuál será el devenir de los educadores sociales populares en Colombia, con los rasgos políticos anacrónicos que la caracterizan, fruto de la represión y la penalización de la disidencia, pero la visibilidad de su palabra y su vinculación posibilita la esperanza de una apropiación contemporánea y un relevo generacional que se manifiesta en gérmenes de organización ciudadana múltiple y diversa:

“Acercarnos a otras experiencias nos relaciona con lo metodológico, con lo negociable, con lo propio. La experiencia del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) es una muestra del terreno que hemos ganado en la relación con el Estado. Ellos han estado en la lógica del Estado manteniendo la claridad de que es lo estratégico y qué es lo político para no dejarse cooptar. La práctica de los indígenas no se ha dejado cooptar. Es necesario pensar la construcción de redes, por ejemplo: creamos un fondo de ahorro y crédito para las mujeres para ir más allá y nos quedamos en el fin porque no pensamos en un medio como la red. Importante mirar otras experiencias que vienen haciendo EP. Además del Foro Social Mundial y Unasur está el Movimiento de los Sin Tierra, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, los indígenas en el Cauca, experiencias que no sólo se pueden mencionar porque allí se hace EP, hay que retomarlas desde sus prácticas porque son experiencias que aportan para los desarrollos de la EP” (Memorias, 2010: 19).

El reconocimiento a experiencias de denuncia y continuidad en estas voces de educadores populares de diversa índole es la evidencia de cuáles formas de resistencia política (con negociación) hacen viable la legitimidad y vigencia de la educación popular en el sentido de los vínculos con lo colectivo, lo comunitario, lo afín en forma de redes de apoyo y cooperación entre lo vulnerado y lo negado.

El intercambio por la hegemonía ideológica, el diálogo intercultural, la escucha de lenguajes diversos que representan identidades milenarias como las de los indígenas, o afrocolombianos o los campesinos despojados ilustran un lugar nuevo del educador popular como sujeto social activo que integra la historia con las emergencias socioculturales de los grupos excluidos y visibiliza su existencia, su cultura, sus movi­lidades.

La categoría del ciudadano se desdibuja, al igual que el individuo, la persona, el ser, por la acción del mercado y el consumo. Algunos autores como Baudrillard opinan que lo que el mercado produce es dividualidad multiplicada por los imaginarios de la publicidad y los medios de comunicación; pero si los educadores populares en contextos como el colombiano reconocen que no es totalmente cierto que el tejido social del vínculo con el vecino y el otro se haya roto, la tarea por la alteridad en todas sus connotaciones socioeducativas construiría un lugar particular de referencia para los educadores sociales populares en los actuales escenarios de la formación ciudadana y política.

Comprender lo ciudadano desde imperativos ético sociales donde nos conviene seguir viviendo juntos en pos de la dignidad de la vida y de los otros seres que están presentes en el ambiente; la resistencia por no ser cooptados ni hegemónicamente fabricados o eliminados como sucede con gran magnitud de los pueblos del Tercer Mundo es de por sí una razón de largo aliento para poder continuar transformando la mirada para el cambio de la socialización humana.

Conservar los aprendizajes de estos treinta años y más sobre prácticas de respeto, de intercambio solidario, de mercado justo, de responsabilidad consecuente, de cambio social en vez de control social puede cooperar en la construcción de esas nuevas narrativas ciudadanas tan difundidas en las formas como los jóvenes de hoy en día se relacionan por medio de la música, la imagen, el graffiti, el grupo de género, entre otras.

Se trata también de comprender que los actores, las problemáticas y los escenarios, presentan un paisaje distinto al de los años setenta, en el cual tiene cabida seguir formando sujetos conscientes y actores sociales y políticos que sepan estar en este mundo de forma dinámica y crítica, que sospechen del pensamiento que enajena el pensamiento y se pregunten sobre los referentes de control que se encuentran detrás de la información, el discurso, el mercado, la organización geopolítica del mundo y sus dominios territoriales, más allá de los mapas físicos. Los educadores sociales populares se asumen así para estas nuevas décadas en analistas simbólicos activos y resistentes que develan los ejercicios

aparentemente invisibles de las sociedades del control.

¿Cómo escapar al control de la nostalgia? ¿Cómo instalar la educación social popular en posibilidades de pensamiento cultural identitario de los nuevos condenados de la tierra, que crecen día a día en el desamparo de la exclusión y pierden su hábitat y su nombre? ¿Cómo resolver las tensiones entre lo que animó una disidencia y ahora se enajena en el mercado de lo social, si se interviene en la coyuntura y se olvida la estrategia de largo aliento? El colectivo del CEAAL en Colombia presentaba unos nuevos retos para la época al resumir lo aquí dicho de la siguiente forma: 1) Economía sin justicia: pobreza y exclusión; 2) Elementos de resistencia civil y refundación de lo político; 3) Cambios en los sujetos; 4) Cultura y multiculturalidad.

La vigencia, entonces, está confirmada por la existencia de sujetos y acciones en la defensa de la dignidad y la equidad humana. Cambiar la mirada, formarse críticamente, sistematizar las experiencias, recrear las nuevas metodologías, son rutas posibles para emprender, con el apoyo de los relevos generacionales, la búsqueda de nuevos lenguajes y discursos. Así lo reiteraron las voces de los educadores populares en Cali:

“Hay que generar desde las tareas políticas de formar, organizar y movilizar que tiene la EP espacios de encuentro, análisis y comprensión de la realidad, generar procesos organizativos autogestionados, de resistencia, gestionar y administrar sus propios recursos, relacionarse e integrarse con otras organizaciones” (Memorias, 2010).

Bibliografía

- CARCIOFI, R. (1981). *Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina*. En: Revista Colombiana de Educación. No. 7. Bogotá, 1981. pp. 1-42.
- FREIRE, Paulo, ANDER-EGG, Ezequiel; MARCHIONI, Marco (1989). *Una educación para el desarrollo. La animación sociocultural*. Buenos Aires: Humanitas.
- GLUZ, Nora; BURGOS, Alejandro; KAROLONSKI, Mariel (1989). *Movimientos sociales*,

- educación popular y escolarización "oficial". La autonomía "en cuestión".*
- LONDOÑO BOTERO, R. (1994). *Una visión de las Organizaciones Populares en Colombia*. Bogotá: Fundación social. Viva la Ciudadanía. Universidad Pedagógica Nacional.
 - LONDOÑO TORO Beatriz (2005). *Organizaciones no gubernamentales y derechos humanos. Retos para construir una sociedad civil en Colombia*. Biblioteca Virtual del Banco de la República. Edición en la biblioteca virtual: 2005-05-16. Tomado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/diciembre2002/organizaciones.htm>
 - Memorias del primer y segundo encuentro de discusión tres décadas de educación popular, Cali (2010). *EP en Bogotá: Hacia el Primer Encuentro de Educadores Populares*. Documentos en PDF editados por Centro Cultural Yira Castro y Casa Cultural El Chontaduro Cali 2011. 35 páginas.
 - MEJIA JIMÉNEZ, Marco Raul (2004). Profundizar la Educación Popular para construir una globalización desde el sur y desde abajo". *En Debate latinoamericano sobre Educación popular II. Vigencia de la EP: Reflexiones de educadores y educadoras de América Latina*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Mayo 2004. http://www.setem.cat/CD-ROM/idioma/setem_cat/mo/mo070105e.pdf
 - NUÑEZ, V. (2007). *La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Aproximación posible desde la Pedagogía Social*. Barcelona. http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf
 - OSORIO VARGAS, J. (1997). "Hacia un Balance de la Re fundamentación de la Educación Popular". En: *Educación de Adultos y Desarrollo* (48). Revista del Instituto de la cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos.
 - SÁENZ OBREGÓN, Javier (2005). *Las estrategias pedagógicas de los tres últimos gobiernos de Bogotá para formar ciudadanos por fuera de la escuela. Cuadernos del CES*. No 10. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. CES.
 - TORRES CARRILLO, Alfonso (1993). *La Educación Popular. Evolución reciente y desafíos*. En: *Pedagogía y Saberes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
 - TORRES CARRILLO, Alfonso (2007). *Paulo Freire y la educación popular*. En: Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV). No 69. http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=258&clang=3 consultado en abril de 2011.
 - TORRES CARRILLO, Alfonso (2009). *Paulo Freire y las Pedagogías Críticas. La palabra verdadera es la que transforma el mundo*. Tomado de <http://www.dialogos-en-educacion.org/actualidades/paulo-freire-y-las-pedagogias-criticas> publicado. Consultado septiembre 2010.
 - TORRES CARRILLO, Alfonso (2010). "Educación popular y producción de conocimiento, en Reflexiones del estado de la educación popular". *La Piragua: revista latinoamericana de educación y política*. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina. pp. 12 a 144. <http://ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf>. Consultado abril 2010.

Webgrafía

- <http://tercersector.netii.net/>
- <http://www.desdeabajo.info/index.php/ediciones/209-edicion-162/7975>
- http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_24/documentos/MovSociales/pdf