



**L'educació i la formació de persones adultes:
perspectives de present i futur**

editorial

carpeta

Estratègies participatives per a la formació d'una ciutadania crítica

Auxiliadora Sales Ciges • 5

Al vent, la cara al vent

Eduardo Carbonero • 11

Desconstruint les pràctiques educatives en la formació de persones adultes:

narrativa, investigació i aprenentatge

Analia E. Leite Méndez • 23

El moviment de l'aprenentatge i l'aprenentatge de moure's

Anna Gómez i Mundó • 30

contínua

Educació comunitària-popular i pedagogia del comú: itineraris, tensions i empremtes freirianes

Jorge Osorio Vargas • 37

persones, territoris i experiències

Activa la llengua. Treball sobre les actituds lingüístiques dels adults

Margalida Barceló i Maria Josep Carrasco • 57

Formació pública d'adults SERVEF: una simbiosi necessària

L. Milagros de Lucas Sanz • 67

Espanyol com a segona llengua per a persones nouvingudes i integració sociolaboral. Programa d'aprenentatge de la Llengua i Cultura del País d'Acollida

Fundació Elche Acoge: Trinidad Urbán i Angeles Rodes Lafuente • 72

El reconeixement d'aprenentatges adquirits en l'experiència en la política d'educació dels adults a Portugal

Carmen Cavaco • 75

investigació

El treball en les economies diverses com a aprenentatge que crea valor

Antonia de Vita • 81

arxiu

dialògica

Històries de literacitat. La lectura i l'escriptura en la vida de persones adultes amb poca escolaritat

Maria de Lourdes Dionísio • 99

fotografia

Escola d'estiu de formació de persones adultes, en moviment (2009) • 109

llibres

Neoliberalismo educativo

Enrique J. Díez Gutiérrez • 111

Sumari

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitzi el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.



Educació comunitària-popular i pedagogia del comú: itineraris, tensions i empremtes freirianes¹

Jorge Osorio Vargas, Universitat de Playa Ancha, Valparaíso, Xile
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Recuperació memorial i introducció temàtica

En un article publicat en 2004, que ha de llegir-se com un projecte reflexiu i textual de sistematització dels treballs d'investigació-acció i d'educació popular, ciutadana i d'adults de què vaig ser partícip des dels passats anys setanta (Osorio, 2004; Osorio, 1994), vaig proposar que la fase “contemporània” de l'educació comunitària llatinoamericana s'inicia en aquella dècada, emmarcada en els plantejaments d'Iván Illich (Illich, 2011), la pedagogia de l'alliberament de Paulo Freire (Freire, 1975) i la investigació-acció participativa promoguda per Orlando Fals Borda (Fals Borda, 1985). Tendències que, després, van convergir amb els processos d'educació popular de base comunitària desenvolupats, en les dècades posteriors, i sota condicions polítiques diverses (governos reformistes, processos revolucionaris, dictadures militars, resistència social i defensa dels drets humans) per organitzacions no-governamentals, esglésies, centres d'estudis i moviments i organitzacions socials sota diverses modalitats, especialment com a “educació política”, educació camperola i rural i formació de dirigents de base, educació per a l'organit-

¹ Aquest assaig va ser escrit durant els mesos de març i abril de 2018 com un text memorial sobre el meu testimoni i protagonisme en la xarxa d'educadors-es populars d'Amèrica Llatina construint ponts amb col·legues associats a projectes de la mateixa naturalesa en els seus respectius països

zació social de les dones, alfabetització i educació d'adults, educació dels drets humans.

Sostenia en aquest text que des de principis dels anys noranta, donada l'exigència de repensar les bases antropològiques i de valors de la reconstrucció de les institucions democràtiques post-dictadures militars i acords de pau, albiràvem un nou cicle de l'educació comunitària, reprenent-se idees germinals de la primera utopia freireana: l'educació emancipadora com a possibilitat de desenvolupar la comunicabilitat democràtica des d'una pedagogia del conflicte i del diàleg cultural orientada a la construcció d'un poder popular-ciudadà amb capacitat autoconstituent. Vaig escriure:

“Aquest cicle és un sediment viu de les autocrítiques dels anteriors moments: estem davant d'un “desmuntatge”, una desconstrucció, de les “síntesis definitives”, de les narratives tancades, dels projectes sense alteritat crítica, dels enfocaments unilaterals del canvi. La comunicabilitat com a metàfora freireana ens obri al món plural i híbrid dels subjectes, invita a construir aliances entre moviments diversos articulats per una visió crítica de la realitat i a la constitució de xarxes d'actors socials disposats a pensar en un “altre” diferent del pensament neoliberal. Seguint aquesta formulació, podem assenyalar que aquesta educació popular d'inspiració freireana es constitueix potenciant la creació de mapes de possibilitats i d'actuació per als subjectes, cursos d'acció perquè aquests –des d'espais locals i particulars– foren capaços de construir alteritats de valors i noves formes de fer política global” (Osorio, 2004).

Estudis de finals dels anys huitanta realitzats en la Nicaragua sandinista, a Xile, des de la pràctica de defensa dels drets humans i de reconstitució d'un teixit social democràtic, i a Perú i Brasil, sobre les contribucions de l'educació popular en els llauradors i en els moviments socials altermundistes van posar en relleu el tema de la consistència de les pràctiques pedagògiques de l'educació popular. Se sostenia en aquests estudis, que les idees educatives de Paulo Freire havien sigut absorbides per una pràctica política que va minimitzar els abasts pedagògics de tot procés d'aprenentatge polític. Per això, es va començar a parlar del dèficit pedagògic de l'educació popular, de la banalització de les tècniques grupals usades habitualment en els programes desenvolupats en els sectors populars i d'una pèrdua de la capacitat de sistematització i d'investigació dels educadors-es populars (Osorio, 2003).

En el fons, allò que se sostenia amb aquesta mirada crítica era que l'educació popular havia acabat practicant-se com un mètode d'organització popular sense considerar les dinàmiques pedagògiques, és a dir les regles i la teoria que relacionava la política amb els processos de generació d'aprenentatges i coneixements i de formes de validació d'aquests. Es plantejava que l'educació popular patia d'un pragmatisme que no conduïa efectivament a processos d'aprenentatge i canvi ni a la genera-

ció d'estratègies de gestió de la cultura de les comunitats i de les formes d'organitzar territorialment l'educació dels sectors populars més enllà de la implementació d'accions via la tecnologia dels "projectes".

La meua opinió era que no es tractava d'una crisi d'eficiència, ni tan sols de capacitats pedagògiques, sinó d'una reubicació del camp propi de l'educació popular i de la seua aportació en la creació de major poder per als moviments socials sota les noves condicions polítiques i econòmiques que la globalització neoliberal demarcaven al continent. En sentit estricte, allò que constituïa el principi d'identificació central de l'educació popular, quina era la construcció d'una societat socialista, estava sent sotmés a una disputa entre les diverses expressions culturals i polítiques dels moviments socials i de l'esquerra llatinoamericana des d'abans de 1989. Els moviments de drets humans en el Con Sud, el sandinisme, els moviments de reconstrucció democràtica i pau a Colòmbia, els moviments socials brasilers, el moviment feminista, els primers grups d'ecologia política, entre altres manifestacions, estaven col·locant les regles del debat polític d'una manera diferent de la que havia conegut l'educació popular des del seu procés originari en els passats anys seixanta i setanta. Al meu parer, allò que es volia indicar quan es manifestava la importància d'enfortir la dimensió pedagògica de l'educació era la necessitat de construir un nou concepte pràctic del poder i el seu correlat en el camp de la cultura i dels aprenentatges per a exercir un poder social transformador.

La creixent autonomia dels moviments socials en relació als partits polítics de l'esquerra històrica, l'enfortiment de nous moviments ciutadans i polítics (com el Partit dels Treballadors (PT) a Brasil), l'emergència de nous subjectes socials que treballaven des de la perspectiva de democratitzar la societat en totes les seues dimensions (per exemple el moviment feminista), la valoració de l'espai local i regional com a àmbits de refundació d'alternatives polítiques i l'emergència política dels moviments indígenes (el zapatisme a Mèxic) convergien en la configuració d'una nova "pedagogia política".

En els cicles originaris de l'educació popular havia tingut gran influència la teoria de la dependència, la teologia de l'alliberament, l'humanisme marxista de Paulo Freire i la teoria de l'educació dialèctica (Núñez, 1985). Depenent dels contextos nacionals, diverses versions del marxisme van jugar un rol particular en l'educació popular (va haver-hi "educacions populars" maoïstes, foquistes, nacional-populars, frontistes, socialdemòcrates), sempre amb el rerefons de la teoria del coneixement alliberador elaborada Paulo Freire i el seu mètode dialèctic "d'aprendre a llegir la realitat per a transformar-la". Aquest fou el focus comú que va fer de l'educació popular una pràctica educativa crítica i antisistema, vinculada als moviments d'alliberament i de resistència i que va abastir els moviments populars d'un sentit d'autonomia, entesa com la capacitat cultural de construir alternatives d'esquerra des de la lògica de l'acció col·lectiva i comunitària, no supeditada necessàriament als partits polítics tradicionals

de l'esquerra. Aquesta "teoria" de l'educació popular va ser rebatuda per alguns referents polítics revolucionaris que entenien que qualsevol procés de canvi social exigia una avantguarda expressada en un partit o moviment, al qual havien de subordinar-se els subjectes socials organitzats com a moviments o comunitats de base. Açò va ocasionar tensions entre l'educació popular, i les seues noves maneres d'entendre la política, i alguns partits marxistes. No obstant això, aquesta teoria autonomista, que va representar l'educació popular, que va definir, *avant la lettre*, les expressions populars de base com *nous* moviments socials atés que promovien la creació d'una cultura política nova, que havia de fundar-se en una democràcia participativa i en la creació d'un poder popular territorialitzat i institucionalitzada a través de formes democràtiques participatives.

En aquesta època que analitzem no hi ha rastres que el marxisme ortodox d'empremta soviètica, pròpiament tal, haguera jugat un rol catalitzador de l'imaginari polític de l'educació popular: la pròpia teoria de l'educació dialèctica va tindre més de "teologia de l'alliberament" i d'una anàlisi política sustentada en els manuals "d'estudi de conjuntura per a educadors populars" generat en els diversos contextos nacionals, sota la lògica del "veure-jutjar i actuar", metodologia pròpia dels moviments cristians d'esquerra, que emfatitzaven les dimensions culturals que Freire li assignava a l'aprenentatge social i polític de les comunitats a través dels "cercles de cultura", la "investigació temàtica" i la investigació participativa orientada a l'acció col·lectiva. Aquesta teoria freireana va ser gradualment enriquida per nous enfocaments o "teories de base" a partir de les experiències històriques de l'educació popular en diversos països, per exemple, els enfocaments dels drets humans, del feminisme, de l'economia popular i del desenvolupament local, de l'eco-política i de l'educació indígena.

Sostenia que un altre dels factors claus per a entendre aquest procés crític era l'adopció dels enfocaments analítics d'Antonio Gramsci en les noves dinàmiques constituents de l'educació popular. En efecte, la influència de Gramsci en la dècada dels anys noranta ocasiona un canvi substantiu en l'educació popular i comunitària de la pedagogia política dels moviments socials emergents de manera convergent amb les contribucions del corrent de la pedagogia crítica-dialògica (Ferrada, Flecha, 2008; Ghiso, 2000) i les estratègies pedagògiques deliberatives dels moviments socials que adquiriran gran visibilitat global en la conjuntura del 2011 (Padierna, 2009; Zibechi, 2008; Ortiz, 2013; Torres, 2015)). Vaig concloure que la "trobada" amb Gramsci és tremendament virtuosa per a l'educació popular i la revaloració del treball cultural i educatiu des dels processos identitaris i constituents dels col·lectius socials per diverses raons. Gramsci planteja el valor estratègic que té en la construcció d'una nova hegemonia el treball "en la cultura". Des d'aquest punt de vista, fa una anàlisi ajustat de les institucions culturals burgeses, de l'Església i de l'educació escolar. Valora la cultura popular, el llenguatge popular i els seus sabers i considera clau

treballar des de tals escenaris, manifestacions vernacles² i imaginàries socials per a construir un nou coneixement i pràctiques polítiques (Gramsci, 2004).

Des de tals punts de vista vaig proposar pensar l'educació comunitària des de les noves experiències de l'educació popular i del treball comunitari sorgides a Xile en el procés de la transició governamental a la democràcia des de 1990, que estaven:

- redefinint els arguments polítics que la van sustentar durant la dictadura (per exemple, des de la crítica al patriarcat, a la no-sostenibilitat ecològica del neoliberalisme i de l'economia extractivista i a la crisi de la democràcia representativa dominant (identificada com una ciutadania “de baixa intensitat”) que bloquejava l'exercici d'una democràcia participativa (“ciutadania incident”).
- donant protagonisme en l'escenari polític a nous subjectes pedagògics provinents d'agències emergents com eren els moviments estudiantils, els col·lectius d'educació llibertària i les noves generacions d'educadors-es populars que, específicament en el cas xilè, resituen els enfocaments de treball educatiu amb els sectors populars en una perspectiva de democratització radical de la societat (González, Ramos, 2013; Fauré, 2011; Col·lectiu Diatriba, 2012; Molina, 2008) junt amb les organitzacions feministes, eco-polítiques i a les xarxes que promouen “educacions alternatives” i “pedagogies i escoles crítiques” (Osorio, 2015).

Aquestes manifestacions resumien en dues afirmacions allò que entenia com a sentit pedagògic-comunitari de les experiències, pràctiques, projectes i sabers que es manifestaven en el context emergent post 1990.

- El debat pedagògic no és principalment una qüestió disciplinària sinó ètica, que planteja bases obertes per a establir projectes educatius comprensius i integradors de les diverses dimensions del ser humà. Per això, la condició crucial del debat pedagògic és construir la comunicabilitat, la participació, el diàleg, l'educació com una “esfera pública”.
- L'educació comunitària ha de desenvolupar-se com una pedagogia conversacional, a través de la confrontació de dilemes i encreuaments, polèmiques i conflictes generats en la vida quotidiana de base-material i subjectiva, del desenvolupament dels territoris, barris i comunitats i de les demandes ciutadanes per justícia social i participació democràtica efectiva, per a arribar a ser inspiradora de l'acció comprensiva, reflexiva, situada, significativa, interpretativa, crítica i orientada a l'actuació dels subjectes en quant “subjectes col·lectius-comunitaris”.

Tenint en compte aquestes noves configuracions em vaig permetre plantejar una agenda pedagògica de l'educació comunitària fent-la transitar per les coordenades següents:

² Iván Illich sosté que el terme “vernacle” implica la idea “d'arrelament”, de domicili, tot allò que s'ha cultivat a casa en oposició a allò que s'obtenia per intercanvi (Illich, 2016).

- com a procés de producció d'identitats en relació amb sistemes de poder, xarxes socials i intercanvi de sabers;
- construint una visió política que forme part d'una plataforma per a revitalitzar la vida pública democràtica;
- nodrint-se de sabers socials, culturals que donen sentit a les circumstàncies dels subjectes i de les seues comunitats;
- establint-se com una “pedagogia de la diversitat” a través de la qual el treball educatiu sobre els “drets” i “identitats” culturals, de gènere, ètniques, etàries i residencials exigeixen la crítica de la historicitat negativa del neoliberalisme i el desmuntatge de les estructures culturals i institucionals de tota discriminació, exclusió, estigmatització, humiliació i vulneració de la dignitat humana. (Osorio, 2004).

Associava l'educació comunitària amb el desafiament de construir ciutadanes democràtiques actives i incidents a través de:

- L'ampliació dels drets civils i socials d'homes i dones.
- La pràctica d'accions democràtiques directes, una intervenció més contundent a nivell de les agendes de l'opinió pública, a través del control ciutadà de les polítiques governamentals.
- Una reinvençió de les institucions del poder local, com a espais de reconstrucció de les relacions socials, culturals i econòmiques de la societat civil popular.
- Una demanda per un desenvolupament humà econòmicament i ambientalment sustentable.
- La creació de capacitats i competències per a controlar (accountability) l'autoritat política des de les organitzacions i moviments ciutadans de base comunitària i territorial, com un procés associatiu, protagonitzat per xarxes, moviments, opinions públiques locals i regionals, que entenen la seua política com a construcció de poder, de drets i de responsabilitats (empowerment) (Osorio, 2004).

En 2006, participant en un llibre col·lectiu sobre els nous contextos, actors i desafiaments de l'educació popular llatinoamericana (Osorio, 2006) vaig tornar a posar atenció al significat d'una pedagogia comunitària, aquesta vegada com una proposta de “pedagogia del comú”, valorant les experiències dels moviments socials locals i globals altermundistes, ecologistes, feministes, dels drets humans, juvenils, indígenes i de reivindicació de memòries històriques colonoinvisibilitzades, en tant que espais educatius, d'afectació mútua, reciprocitat, atenció, solidaritat i construcció de “sentits de comunitat” (Paredes, 2013) i que arribarien a tindre una expressió mundial en la conjuntura de 2011 en moviments com els Indignats, les mareas ciutadanes,

M-15 espanyol i el moviment estudiantil a Xile (Castells, 2013; Ortiz, 2013; Hall, Colver, Crowther, Scandrett, 2012), (Fauré, Miranda, 2016; Torres, 2015).

En aquest article voldria desenvolupar les coordenades de l'educació comunitària des d'aquells anys de la dècada passada dels noranta, tenint en compte la conjuntura global de 2011, i les condicions de possibilitat d'una pedagogia del comú en tant que horitzó de transformació de les pràctiques educatives.

2. L'educació comunitària en la visió dels seus actors: coordenades actuals i sabers pedagògics

Estudis d'actualització de l'educació comunitària a nivell global, amb especial atenció a la realitat llatinoamericana i espanyola han identificat processos emergents relacionats amb la potencialitat emancipadora de les accions educatives auto-gestionades per les organitzacions de base, els moviments socials i les institucions públiques i no-governamentals (Civís, Riera, 2007; Carbonell, 2015). Es descriu que el reconeixement del valor educatiu de les experiències associatives comunitàries ha obert una via de renovació de la vida política de les democràcies institucionalitzades com "representatives" i que mostren signes de fatiga, quan no de crisi de credibilitat, suscitant xarxes autoconstituents, que acreixen el seu capital social i cívic, a través del desenvolupament de capacitats d'acció i reflexió crítica alternatives a les polítiques neoliberals i a l'ordre estructurat davant de la mercantilització de la vida en totes les seues dimensions, incloent-hi les relacionades amb les de l'habitar i de l'alimentar-se, de l'atenció, de la prevenció de la salut, de l'accés als béns públics del coneixement i de la tecnologia, del gaudi del patrimoni natural i de la biodiversitat fins a les de l'entreteniment i l'oci.

No obstant això, es descriu una situació de tensió entre les pràctiques educatives comunitàries i els sabers que es generen i sistematitzen en el seu desenvolupament i les "teories" educatives institucionalitzades en els programes públics i en les institucions acadèmiques convencionals. Açò ha derivat en una devaluació intencionada dels processos educatius comunitaris per part d'aquestes agències siguen d'origen conservadores o neutre-tecnòcrates qüestionant els seus "resultats d'aprenentatge" en relació amb els fins de la "cohesió social", confiança pública i integració política regulada, que són els objectius urgents de les estratègies d'estabilització i governabilitat que s'han assignat les democràcies occidentals, supervisats activament per les agències de finançament i cooperació multilaterals.

2.1. Les tensions epistèmiques

Eusebio Nájera, educador social xilè, referint-se als dilemes epistèmics i pedagògics que enfronten les pràctiques socioeducatives dels projectes comunitaris, protagonitzats per diversos subjectes socials i etàrics i en escenaris territorials i culturals

que exigeixen una gran varietat de formes d'actuació professional tecnicopedagògica en el seu país, proposa tres disputes de l'educació comunitària:

- La confrontació amb l'episteme, la doxa, la ideologia i els mites en què se sustenten la producció i continguts del saber pedagògic occidental;
- Les conflictives relacions amb els espais intel·lectuals dominants de les ciències de l'educació i la seua reducció a la pedagogia escolaritzada;
- El divorci (encara) entre el camp de producció acadèmica i les pràctiques socioeducatives populars – comunitàries i la seua diversitat d'actors socials, temàtiques, expressió ètnica, àmbits socials i territorials (Nájera, 2011).

L'anàlisi de Nájera té el propòsit de definir les condicions epistèmiques de la reflexió i la pràctica de la educació de les comunitats, tenint a la base del seu estudi els projectes d'educació popular desenvolupats des dels inicis del nou segle, posant èmfasi en la producció dels nous coneixements sobre el "saber pedagògic" que nodreixen tals experiències, provant les possibilitats d'un diàleg crític amb els sabers sistematitzats en les institucions acadèmiques i, en particular, aquells que reconfiguren o recreen les tradicions escolaritzades de la pedagogia en un sentit participatiu-actiu i situades en els contextos concrets dels subjectes i les seues necessitats d'aprenentatge.

2.2. Les tensions de la politització de les comunitats

Des d'una mirada, tant del context espanyol com llatinoamericà, pep aparicio guadas, referent espanyol de la pedagogia crítica i l'educació social, situa les coordenades d'origen d'una educació comunitària emergent –transcendent les tensions epistèmiques abans assenyalades- en clau de la construcció d'una ciutadania democràtica, establint com a base del diàleg epistèmic (transcendent la tensió "popular-social-comunitària" / "institucions i coneixements acadèmics") en l'àmbit de les condicions de politització de l'educatiu social-comunitari, en vista a construir relacions democràtiques que permeten el desplegament de la "veu dels subjectes", la crítica a les dinàmiques segregadores del capitalisme neoliberal i la plena participació de les comunitats per a exigir els seus drets. Aparicio parla del "dret a la construcció del comú" i sustenta la seua proposta pedagògica en una dialògica de segell freireà (aparicio, s/d, aparicio, 2012).

2.3. Les tensions pedagògiques

En el camp pròpiament pedagògic, R.M. Ytarte identifica tres atributs de l'educació comunitària, en un mateix sentit del plantejament d'Aparicio, associats al desenvolupament d'una ciutadania democràtica participativa:

- La construcció d'experiències de possibilitat apropiant-se de la gestió i animació ciutadana dels seus espais de vida, desenvolupant dinàmiques refundadores de la convivència.

- La construcció de processos identitaris que enfortisquen la capacitat d'expressió crítica i autònoma en la societat i el ple exercici de la representació en allò que és públic.
- La construcció de processos subjectius i simbòlics (sabers, formes d'organització social pròpies, reconeixement del valor cultural de la seua autonomia) que possibiliten un diàleg amb l'universal de la cultura, transcendent el local i participant en les dinàmiques constituents de la societat global. (Ytarte, 2007).

2.4. *Les tensions polítiques*

Una altra forma d'explorar l'educació comunitària emergent és situar-la com una pedagogia de la transformació social des dels grups locals de base, orientada a generar aprenentatges per al canvi de les condicions de vida, tant en els contextos urbans com rurals, posant l'èmfasi en l'enfortiment de lideratges ciutadans, amb especial atenció als enfocaments d'igualtat de gènere, a la generació d'estratègies de resistència als projectes extractivistes, que irrompen en la vida dels pobles indígenes i de xicotets productors llauradors que practiquen l'agricultura familiar, a la defensa dels drets de les "primeres nacions" a conservar la seua identitat cultural i lingüística i desenvolupar els seus propis projectes educatius, obrint un camp nou com "l'educació intercultural crítica sustentada en una "pedagogia decolonial" (Walsh 2010, 2013; Peñuela, 2009; Osorio, 2016). Des del seu enfocament de la "Teoria del Canvi", Iñigo Retolaza identifica com a premisses de la dimensió pedagògica d'aquesta educació comunitària:

- L'enfocament dialògic
- L'aprenentatge experiencial
- La flexibilitat i diversitat de modalitats de treball educatiu segons els espais en què es desenvolupa la seua acció i els processos personals i col·lectius que viuen els participants
- L'anàlisi crítica de la realitat
- El disseny i desenvolupament de projectes d'acció transformadora des de les comunitats (Retolaza, 2010).

2.5. *Les Tensions institucionals*

És possible identificar una versió "institucionalitzada" de l'anterior modalitat de l'educació en quant es practica com una estratègia socioeducativa per a enfrontar l'exclusió social, a través de programes desenvolupats per agències governamentals reformistes i organitzacions professionals de la societat civil associades com a executors a tals programes. Se situa en l'àmbit de les polítiques socials, promovent el protagonisme comunitari en la generació i participació de tals polítiques i la seua expressió programàtica a nivell local. Els seus conceptes de referència són la qualitat de vida i el ben-

estar subjectiu, segons l'enfocament de creació de capacitats integrals per al desenvolupament humà, inspirat en A. Sen, i promogut com a enfocament matriu pel Programa de Nacions Unides per al Desenvolupament Humà (PNUD, s/d). Les seues accions van orientades a l'apoderament individual i organitzacional dels grups comunitaris i a la generació de xarxes ciutadanes que potencien la seua capacitat d'exigir a l'Estat la garantia de satisfacció dels drets socials. Metodològicament es busca desenvolupar competències de disseny de projectes a nivell local, la cogestió de programes socials públics i l'acció conjunta amb organitzacions de la societat civil que realitzen el seguiment crític de les polítiques públiques, que generalment ofereixen suport tècnic i de capacita-ció. Es valora el rol professional de "l'educador-a comunitari" (assimilat en alguns con-textos al "d'educador-a social" professional i graduat a nivell universitari) com a media-dor i "animador socioeducatiu" proveït de tècniques d'assessorament educatiu i de dis-seny i avaluació de projectes socioeducatius de caràcter local (Morata, 2014).

2.6. Una síntesi

Tenint en compte aquestes coordenades generals, que il·lustren les tensions i propostes de l'educació comunitària, resulta rellevant les conclusions de l'estudi de l'educador i investigador colombià Alfonso Torres, autor de dos investigacions fona-mentals per a entendre el nucli polític i pedagògic de l'educació en les comunitats (Torres, 2015; Torres, 2014). Per a Torres l'educació comunitària emergent es confi-gura des dels següents principis d'identitat:

- L'educació comunitària com a interpel·lació i alternativa al capitalisme
- L'educació comunitària com a generadora de vincles constituents i sentits d'actuació social i ciutadana comú
- L'educació comunitària com a promotora de subjectes polítics que reivindi-quen el reconeixement dels seus processos identitaris, de recuperació de les seues memòries històriques i de les seues capacitats autoconstituents segons dinàmiques deliberatives
- L'educació comunitària com una acció ciutadana els horitzons de la qual és construir (altres) "mons possibles" de justícia i noves formes de gestió i dis-tribució social dels béns naturals i culturals que són considerats pel patrimoni jurídic de la humanitat universalment comuna amenaçats per les dinàmi-ques mercantils neoliberals (Torres, 2014).

El pròxim pas que propose en aquest article és presentar diversos enfocaments pedagògics que estan tenint especial influència en la configuració pedagògica de l'educació comunitària a Amèrica Llatina des dels recents anys 2000 i que segons la nostra opinió donen consistència i vitalitat cultural, pedagògica, espiritual, política i metodològica a aquesta educació. És el tema del següent apartat.

3. Enfocaments pedagògics neo-paradigmàtics redimensionen l'educació comunitària emergent: cap a una pedagogia del comú

En 2007 Alejandro Cussiánovich, educador peruà, assessor d'organitzacions de xiquets i xiquetes que reclamen els seus drets i referent de l'educació popular llatinoamericana des dels anys setanta, publica un assaig que sistematitza una proposta educativa que anomena “pedagogia de la tendresa”. La defineix com una resposta a la condició humana devaluada dels xiquets-es i joves dels països de la nostra regió i estimulada pel protagonisme dels moviments dels xiquets i xiquetes i de les dones organitzades per defensar els seus drets, com a subjectes protagonistes del canvi educatiu (Cussiánovich, 2010). Allò que destaca d'aquesta proposta és que es planteja des d'una situació de recerca i de reconeixement de la incertesa que caracteritzen els processos de canvi social en el context global neoliberal, però confiats en les eines, disposició i capacitat reflexiva que es despleguen en l'educació popular de base comunitària i per extensió dels moviments socials que generen.

Assumeix que només una visió de complexitat i de mirada ecològica permet discernir les condicions de l'exclusió social dominants i les vies de construcció de societats justes. La “tendresa” és la forma de convocar el desenvolupament de la capacitat d'acollir, reconèixer, vincular i cuidar en la societat, portant-los a una dimensió política, a través del protagonisme (veu, organització, incidència, transformació) dels subjectes convocats a l'experiència de “relacionar-se amb altres des d'una posició de recerques de sentits comuns de vida i d'aprenentatge de “l'actoria social” amb continguts ecològics, no-patriarcal, no-autoritaris.

L'educació “política” de les comunitats és, llavors, la base d'una educació del vincle radical de l'acollida i de l'expansió; la vivència “del comunitari” a nivell individual i local cap a la generació de relacions socials basades en els drets humans, la justícia social, la no-discriminació.³

Sota marcs convergents s'ha desenvolupat un enfocament pedagògic anomenat “de l'atenció, de l'hospitalitat i de l'alteritat”. Escriu el filòsof colombià Santiago Vallejo:

“La pedagogia de l'alteritat es converteix en un model que permet tornar a reencantar la realitat, narrar-la i experimentar-la de múltiples maneres. És una perspectiva que obri les portes a un context no totalitari, a una existència constructora de sentits i significacions que permeten la complicitat de l'alumne i del mestre, i no la seua impossibilitat i estranyesa” (Vallejo, 2014).

I conclou el mateix Vallejo:

“Per a una pedagogia de l'alteritat, també és necessari acudir a dos conceptes que són de vital importància: l'hospitalitat i l'experiència. En aquest sentit, l'hospitalitat es constitueix amb el moment en què es realitza l'instant de l'acollida, quan es reconeix l'individu com el que és, com un ser humà que

³ En 2013 vam conèixer, en castellà, el llibre del filòsof i teòleg brasiler Hugo Assmann Placer i Ternura en la Educación, que sota tal convocatòria desenvolupa els fonaments epistèmics i pedagògics “d'una societat aprenent” des de les anomenades “ciències de la vida” inspirades en les contribucions de Francisco Varela i Humberto Maturana (Assmann, 2013) i que pedagògicament desenvoluparà lúcidament i culturalment situada Francisco Gutiérrez des de Costa Rica i de gran impacte en la formació de les noves generacions d'educadors comunitaris, investigadors-es socioeducatius i docents en uns quants països de la nostra regió (Gutiérrez, Prado, 2015).

⁴ Aquest enfocament “d’atenció social i planetària” ha donat lloc a un desenvolupament important de xarxes i organitzacions d’una eco-educació comunitària i d’una educació comunitària feminista i no-sexista (Gutiérrez, Prado, 2015; Gadotti, 2002; Martínez, 2016).

porta intrínsecament un desig fervent per aprendre, i a la vegada, porta amb si una història, una memòria que permet avivar el record, perquè gràcies a la memòria és que hi ha els altres, els que s’han deixat, però mai els que s’han oblidat, perquè ells també formen part d’un nosaltres, de la interminable construcció identitària que es gesta dia rere dia, una identitat que s’estableix en gran part gràcies a l’aula de classe, en la intersubjectivitat de relats que es recreen, que es narren quan se sent el dolç plaer de l’acollida” (Vallejo, 2014).

Aquestes propostes pedagògiques de l’alteritat beuen en les fonts de les teories de l’atenció elaborades des del camp feminista per Carol Gilligan (Gilligan, 1993), problematitzant les condicions epistemològiques de l’ètica política occidental que invisibilitzen-naturalitzen el dany moral, la humiliació, l’abús i la subordinació dels col·lectius, classes, minories relegades al silenci i la vulneració com a via per a sotmetre-les a treballs i rols claus per a la reproducció de la societat, com són el treball domèstic i de l’atenció de les dones o dels que cuiden ancians i malalts-es terminals, protegeixen minories religioses i culturals de la violència estatal, organitzen els desplaçats i refugiats en “santuaris” ciutadans, brinden hospitalitat als “sense llar”, entre altres accions anomenades “d’altruisme radical”: l’actitud i disposició dels seus protagonistes és la “sol·licitud”, és a dir, una sensibilitat solidària profunda la matriu de sentit de la qual és acollir i “hostatjar” a l’altre-a sense una altra consideració que una immediata política de “no humiliació” (Ricard, 2016).

Leonardo Boff ha ampliat els contorns de la política de l’atenció estructurant una agenda ètica global de responsabilitat ecològica i de superació sistèmica de les condicions subalternes que viuen els col·lectius socials, els pobles indígenes, les comunitats llauradores, els pobres i vulnerats urbans i les minories estigmatitzes per les seues opcions religioses, de gènere o lingüístiques (Boff, 2002), rellevant la necessitat de desenvolupar noves capacitats de constitució i desplegament local i global dels moviments socials en tres claus:

- superació del patriarcat;
- desmuntatge del poder transnacional del “capitalisme cognitiu”, tecnoliberal;
- democratització de la societat amb plena garantia d’accés i gaudi dels béns naturals i culturals que són comuns.⁴

En l’àmbit xilè, i de creixent transcendència a Amèrica Llatina, Carlos Calvo ha desenvolupat sistemàticament una agenda d’investigació i vinculació amb els projectes educatius neo-paradigmàtics, tant en l’educació comunitària com en les institucions escolaritzades amb el propòsit d’elaborar una teoria educativa “complexa” que desvele la crisi del paradigma escolar quan segresta i controla la propensió humana a

l'aprenentatge en vista de disciplinar i enclaustrar les relacions socials-educatives en "l'espai" i en el "temps" escolaritzat de les institucions educatives "reglades". (Calvo, 2013; Calvo 2017).

Una contribució clau de la proposta de Calvo per a l'agenda d'investigació i sistematització de les pràctiques de l'educació comunitària és la seua convocatòria analítica-hermenèutica a cartografiar els territoris educatius (que no són els escolaritzats només) en la seua diversitat i segons es manifesten en ell totes les dimensions del desenvolupament humà per a suscitar "educacions" emergents i sinergies d'aprenentatge entre l'"estar-sent-ocorrent" dels aprenents i dels educadors-es i la vida de les seues comunitats i col·lectius de pertinença, en sintonia amb una etno-educació crítica ("el caos vital del territori" i els processos educatius informals). Promou la generació de processos educatius comunitaris des dels seus propis (vernacles) nuclis ètics i culturals, les seues matrius simbòliques, la seua memòria històrica, les seues relacions amb la naturalesa, les seues llengües, les seues confrontacions, els seus processos identitaris, la seua participació en moviments socials (Calvo, 2017; Moreno, Calvo, 2010)⁵.

És rellevant assenyalar que aquestes pedagogies estan configurant-se com una nova onada de la pedagogia crítica que ha sigut tan decisiva en la renovació de l'educació popular i de l'educació dels moviments socials a Amèrica Llatina i que es reconeixen com educacions emergents destinades a disputar els paradigmes fabrils de l'educació dominant, des d'un pensament i pràctica pedagògics altermundistes (una "altra educació") en els seus continguts, en les seues formes, en el seu horitzó ètic-polític i en escenaris diversos i lliures (oberts) de socialització educativa i de generació i distribució social d'aprenentatges i capacitats per a exercici d'una plena ciutadania. Què significa aquest procés per a l'educació comunitària? És el tema del pròxim apartat.

4. Educació comunitària i les pedagogies del comú: discussió i conclusions

La recerca de la superació del "tancament", de la disciplina i del control mediàtic i jurídic, de la precarització material, de l'exclusió tecnològica-laboral-educacional i de la negació de "drets a la diferència i a les expressions vernacles", que les condicions estructurals de l'actual cicle capitalista neoliberal, i el seu impacte en el món de la vida, de les relacions socioeconòmiques i en l'atenció dels recursos i béns naturals del planeta, ha generat un moviment plural, global, multidimensional en les seues modalitats d'acció local i internacional que s'ha definit com altermundista.

S'ha definit com un corrent social, cultural, polític "pro comú", precisament com a reacció a la pretensió dominadora del "tancament", és a dir, de la tendència a "tancar" (limitar) les demandes, capacitats i sabers que els col·lectius i comunitats vulnerats i subordinats a les lògiques de la disciplina i de "l'orde de la propietat transnacional" que impera en una lògica de colo-globalització (colonització–globalització). Com sostenen Laval i Dador "comú" *"ha arribat a ser el nom d'un règim de pràctiques, de*

⁵ Un panorama ampli i documentat dels fonaments, projectes, debats, controvèrsies i modalitats pedagògiques que identifiquem en aquest article com neo-paradigmàtiques i que s'autodefineixen des de diverses metàfores (holístiques, complexes, sistèmiques, caòtiques, ecològiques) es troba en la Revista Polis 9, 2010, editada com un número especial dedicat al tema Educació, Caos i Complexitat per Carlos Calvo i Antonio Elizalde (Polis, 2010).

⁶ En el seu estudi sobre les pedagogies dels moviments socials llatinoamericans recents Alfonso Torres desenvolupa el concepte “d’horitzó històrico-ètic” dels processos formatius que tenen lloc en la generació i desenvolupament de tals moviments i les metodologies de treball educatiu que es practiquen com ara el “diàleg de sabers”, el “diàleg cultural”, la investigació-acció participativa, la sistematització d’experiències i projectes. (Torres, 2015).

lluites, d’institucions i d’investigacions que apunten a un futur no-capitalista... recerques col·lectives” de formes democràtiques noves... que suposa una reciprocitat entre els que participen en una activitat o comparteixen una manera d’existència... (Que)... fa de la pràctica de la posada en comú la condició mateixa del comú, en les seues dimensions afectives i normatives” (Laval, Dador, 2015).

La contribució educativa d’aquests moviments socials d’inici del present segle a una educació “pro comú” renova-ratifica allò que l’educació popular i comunitària i la pedagogia crítica de d’arrel llatinoamericana ha promogut com a “teoria pedagògica”: l’activitat pràctica d’aprenentatge des del social-cultural-contextual i la generació de sabers compartits per a desenvolupar una “vida justa i sense exclusions” són les matrius d’una “altra educació”, que s’han tematitzat recentment com a “pedagogies crítiques del sud que articulen els projectes educatius locals amb estratègies de transformació institucional, curricular i pedagògica dels “sistemes nacionals d’educació”.

Així es manifesta en les escoles populars autogestionades, en els col·legis públics-comunitaris i en les universitats populars en alguns països del nostre continent (Mejía, 2011; Torres 2016; Cabaluz, 2015; Pinto, Osorio, 2014; Fauré, 2016) i en les estratègies d’educació indígena i intercultural crítica que estan promovent l’autogovern dels processos educatius de les comunitats en virtut dels seus “atributs de diversitat” i irrompen en les lògiques convencionals de l’organització educacional curricular i didàctiques de les polítiques educatives (Walsh, 2010).

L’emergència d’una educació pro comú en tant que moviment global ve a redimensionar l’educació comunitària permetent-nos una relectura de la seua tradició i la recerca de la seua pròpia actualitat, de la seua pròpia “modernitat”.

Moviments socials i ciutadans, plataformes d’indignació, xarxes de solidaritat social animades per organitzacions no-governamentals, xarxes de cooperació per al desenvolupament local, moviments ambientalistes, feministes, indígenes, entre altres manifestacions, constitueixen el mapa de les noves maneres de fer acció educativa en contextos comunitaris. El comunitari es defineix en una projecció cap al públic, per tant, exigeix un discurs argumental per a definir el sentit polític dels actes de donar, dóna, de reconèixer, de solidaritzar, de participar, de resistir i d’acollir en consonància amb els valors d’una democràcia inclusiva i participativa.⁶

La “pedagogia del comú” es fa ciutadana (convoca els ciutadans-es a participar i incidir en la societat), açò implica maneres de practicar l’associativitat sota dinàmiques institucionals diferents de les tradicionals (només representatives, per exemple), enfortint-se les participatives i directes, que col·loquen l’individualisme en un rang crític, en la mesura que la no participació en una comunitat no és una fugida del públic sinó la demanda d’un catàleg de nous drets que resguarden l’ús i la sostenibilitat dels béns naturals i culturals comuns.

És en aquest context en què sorgeixen manifestacions de solidaritat, de mobilització ciutadana, de reciprocitat i atenció que van establir xarxes d'actuació i un pensament crític sobre nocions com a desenvolupament i benestar eco-humà (Ramis, 2017). Aquest fenomen està sent expansiu, perquè des d'aquest civisme-utilitat pública estan sorgint iniciatives i models d'actuació social que dinamitzen i alliberen la democràcia dels seus lligams formals, fent-la més directa, més participativa i confiable per a la ciutadania. Estem davant d'una possibilitat de re-sustentar la democràcia des de baix, des de l'acció dels individus i les seues xarxes d'afirmació identitàries i memorials (Zibechi, 2008).

No obstant això, aquest nou civisme, tal com el coneixem a través dels moviments socials llatinoamericans i globals (Torres, 2015) no constitueix una manera de proteccionisme aïllant i només reactiu enfront de la por i el risc, sinó una manera de practicar reflexivament el “donar”, el “participar” “l'actuar amb altres: una manera (nova?) de polititzar (compartir, fer públic) les emocions, els afectes, les resistències culturals, l'exigència del reconeixement de la diferència, de les identitats vernacles i de la producció d'imaginari socials superadors de l'orde econòmic global dominant a través de comunitats d'acció i de crítica que es manifesten sota formes orgàniques diverses, com són: les xarxes i els moviments socials, les plataformes d'incidència ciutadana, els fronts amplis ciutadans, els moviments indígenes, feministes i ecològics, les coalicions multisectorials i els “grups de tasca” per a denunciar polítiques globals de “tancament” neoliberal. (Fauré, Miranda 2016; Paredes, 2013; Torres, 2015), tots escenaris de l'educació comunitària emergent.

És evident que aquesta solidaritat-reciprocitat-atenció hem d'entendre-la com un “producte” cultural, una expressió d'una sensibilitat moral alternativa a la dominant en el nostre temps neoliberal. Les resistències al “tancament” estan generant també rebuig de preceptes morals establits, els subjectes d'aquestes noves ciutadanes comunitàries se senten capaços de construir les seues pròpies ètiques del públic (Osorio, 2016). No estem en una època buida d'alternatives morals, sinó en una època on es manifesten col·lectius que configuren ètiques que processades per l'escrutini de la consciència individual, abans que de qualsevol autoritat o institució que en el passat van poder tindre un rol hegemònic d'orientació moral.

Bauman identifica aquestes comunitats que resisteixen a la vulneració i al tancament, víctimes dels danys col·laterals de la globalització, en risc de ser declarades descartables o inviabilitats segons l'orde global, com a comunitats plurals, obertes, no panòptiques, radicalment posicionades en una lluita contra la no-humiliació i no-discriminació com a atribut fundador de tota estratègia de transformació social actual. (Bauman, 2017).

El més interessant del fenomen que estem descrivint és que aquest procés d'emergència social i que es manifesta en les iniciatives i programes educatius que

anomenem “procomú” incorpora noves preguntes sobre la pràctica del comunitari en un context creixentment reaccionari i hostil a l’estranger, als diferents, als immigrants, als refugiats i desplaçats que per raons polítiques, climàtiques, guerres civils i religioses o crisis alimentàries arriben a viure en nous països, amb creixents dosis de xenofòbia i aporofòbia (Chul Han, 2017; Cortina, 2017).

Des d’una perspectiva basal, aquestes preguntes fan referència a les capacitats de capital cívic/comunicacional/conversacional i intercultural de les societats, a les condicions polítiques que aquestes tenen per a adoptar acords que condemnen tot tipus de discriminació. Des d’una perspectiva més àmplia es planteja la pregunta per les possibilitats de construir sentits comuns en la societat, a través de processos constituents generats des de la base social, en una lògica de deliberació ciutadana expansiva i no-violenta, capaç d’invertir els marcs polítics desgastats de la convencionalitat democràtica representativa, com es va expressar en el moviment estudiantil a Xile en 2011 i en les mobilitzacions del M15 espanyol, en una dinàmica que superació de la democràcia per la via de la seua pròpia ampliació i radicalització (Rosanvallon, 2007).

El desenvolupament d’ambdós perspectives tenen conseqüències rellevants: la primera posa l’èmfasi en l’aprenentatge de l’acollida i la participació en la diversitat, com valors reconeguts socialment i validats per mitjans institucionals. La segona, promou l’associativisme, les xarxes d’actuació pública i fomenta la formació ciutadana, a més, posa l’èmfasi en un tipus de contracte polític d’abast institucional que estableix una ètica civil vinculant.

D’esta manera, ambdós direccions posen en evidència els atributs i potencialitats d’una nova educació comunitària, no sols com una realitat sociològica, sinó com el desplegament en la societat, educació comunitària mitjançant o junt amb altres processos de distribució social del poder, d’un conjunt d’atributs, capacitats i recursos ciutadans, ètics, comunicacionals, de reciprocitat-atenció, pedagògics i organitzacionals que arriben a sustentar una neo-matriu de la vida democràtica basada en el reconeixement de la diversitat, la inclusió, la participació ciutadana i el desenvolupament humà procomú.

Referències bibliogràfiques

- ALARCÓN, P (2015). *Coexistencia y Educación*, Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- APARICIO GUADAS, p. (2012). *Aprender en transformación: una extraña experiencia trenzada*, en Aparicio, M., Corella I., aparicio guadas, p. (Editores). *Educación Permanente, Vida Recibida y Cambio de Civilización*, Publicaciones del Instituto Paulo Freire: Xàtiva.
- APARICIO, P. (s/d). *Más allá de la Escuela: educación social y ciudadanía*.
- ASSMANN, H. (2013). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*, México DF: Alfaomega-Narcea.
- BAUMAN, Z. (2017). *El Arte de la Vida*, México DF: Paidós.

- BOFF, L. (2002). *El Cuidado Esencial*, Madrid: Trotta.
- CABALUZ, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas, Santiago de Chile*, Quimantú – Colectivo Diatriba – Escuela Popular Comunitaria.
- CALVO, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes: de la educación informal a la escuela autoorganizada*, La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- CALVO, C. (2013). *Del Mapa Escolar a Territorio Educativo. Diseñando la escuela desde la escuela*, La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- CARBONELL, J (2015). *Pedagogías del Siglo XXI*, Barcelona: Octaedro.
- CASTELLS, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*, Madrid: Alianza Editorial.
- COLECTIVO DIATRIBA (2012). *EDUCACIÓN PÚBLICA-COMUNITARIA: PROPUESTA CONTRA-HEGEMÓNICA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL*, Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica 11 (pp. 107-115).
- CIVÍS, M. y RIERA, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción socio pedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- CHUL HAN, B. (2017). *La Expulsión de lo distinto*, Barcelona: Herder.
- CORTINA, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*, Barcelona: Paidós.
- CUSSIÁNOVICH, A. (2010). *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe – IFEJANT.
- DIETZ, G. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en Educación*, México D.F.: FCE.
- ELIZALDE, A., CALVO, C. (Editores) (2010). Número dedicado a *Educación, Caos y Complejidad*, Polis 9,25. Recuperat en: <http://journals.openedition.org/polis/58> (22-11-2017).
- FALS BORDA, O. (1985). *Conocimiento y Poder Popular*, México DF: Siglo XXI.
- FAURÉ, D., MIRANDA, E. (Editores) (2016) *4 de Agosto: Testimonios de una revuelta popular*, Santiago: Núcleo de Historia Social-Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- FAURÉ, Daniel (2016). *Las prácticas de (auto) educación popular en Chile postdictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'*, Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos 3. Recuperat en: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n3/33-las-practicas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-lapropuesta-del-control-comunitario> (15-12-2017).
- FAURÉ, D. (2011). (2011): *Auge y caída de la educación popular en Chile. De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994)*. Tesis Magister en Historia, Universidad de Santiago de Chile.
- FERRADA, D., FLECHA, R. (2008). *El Modelo Dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje*, Estudios Pedagógicos XXXIV, 1 (pp. 41-61). Recuperat en:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100003 (10-1-2018).

- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: Siglo XXI.
- GADOTTI, M (2002). *Pedagogía de la Tierra*, México DF: Siglo XXI.
- GILLIGAN, C, (1993): *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University Press.
- GHISO, A. (2000). *Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Recuperat en:
https://www.researchgate.net/publication/270395571_Potenciando_la_diversidad_Dialogo_de_saberes_una_practica_hermeneutica_colectiva (10-11-2017).
- GONZÁLEZ, P., RAMOS, R. (2013). *La Otra Educación: red de escuelas libres en Chile*. Tesis para optar al título profesional de Educadoras de Párvulos y Educación Básica Inicial, Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Pregrado Licenciatura en Educación Parvularia y Básica Inicial, Universidad de Chile.
- GUTIÉRREZ, F., PRADO, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Ciudad de México: De La Salle Editores.
- GRAMSCI, A. (2004). *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- HALL, B., COLVER, D., CROWTHER, J., SCANDRETT, E. (Editores) (2012). *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements*: Sense Publishers.
- ILLICH, I. (2016). *El Trabajo Fantasma*, Santiago de Chile: Ediciones Papel Calco.
- LAVAL, C., DARDOT, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, Barcelona: Gedisa.
- NÁJERA, E. (2011). *A la búsqueda del sujeto pedagógico. Encuentros entre Pedagogía Social y Educación Popular en Chile*, en Recesky, M. (Compilador). *Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, La Plata: UNIPE.
- NÚÑEZ, C. (1985) *Educación para Transformar, Transformar para Educar*, Guadalajara: IMDEC.
- MEJÍA, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogía Críticas desde el Sur*, La Paz: Ministerio de Educación, Recuperat en:
http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa_especial/analisis/667.pdf (14-2-2018).
- MARTÍNEZ, I. (2016). *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*, Foro de Educación 14,20 (pp. 129-151).
- MOLINA, M. J. (2008). *La nueva educación popular: trazando senderos de transformación social humanizadora (Santiago 2000-2006)*. Tesis de Pregrado, Universidad de Chile. Recuperat en:
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/109788> (16-11-2017).

- MORATA, T. (2014). *Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socio-educativa integral*. Educación Social 57 (pp.-13-32).
- MORENO, A (2016). *Educación y caos*, Santiago de Chile: JUNJI.
- MORENO, A., CALVO, C. (2010) *Etnoeducación, Educación Física y Escuela: transitando de la educación informal a la escuela autoorganizada*, *Ágora* 12 (pp.131-150).
Recuperat en:
http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora12_2b_moreno_y_calvo.pdf (12-12-2017).
- OSORIO, J. (2004). *Pedagogía y Ética en la Construcción de Ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria*, *Polis* 7. Recuperat en: <http://journals.openedition.org/polis/6267> (22-11-2017).
- OSORIO, J. (1994). *Ciudadanía y Posibilidad de una Educación del Sentido de lo Común*, *La Piragua* 7, Santiago de Chile: CEAAL.
- OSORIO, J. (2003). *Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: lectura del período 1993-1996*, *La Piragua* 20. Recuperat en: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=8145&opcion=documento> (20-2-2018).
- OSORIO, J. (2006). *Educação Popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade*, en Pontual, P. Timothy I. (Editores). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, Brasília: UNESCO, CEAAL, Ministerio de Educación.
- OSORIO, J. (2015). *Memorias y desafíos de la educación popular en Chile*, *Decisio* Memorias y desafíos de la Educación Popular en Chile (pp-35-38), *Decisio* 40. Recuperat en:
http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_40/decisio40_saber7.pdf (15.12.2017).
- OSORIO, J. (2016). *Ciudadanía en Movimiento: una agenda para una educación ciudadana crítica*. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo* 9 (pp. 19-34). Recuperat en: http://psicologia.uv.cl/images/secciones/publicaciones/2016_osorio_ed_ciudadana.pdf (8-12-2017).
- OSORIO, J. (2016). *Politización de la Diversidad: la educación intercultural desde los movimientos sociales que proyectan otros modos de vivir*, *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo* 10 (pp.163-172). Recuperat en: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR10-09-Osorio-Castellano.pdf> (2-12-2017).
- ORTIZ, I. (2013). *WorldProtests2006-2013*, Nueva York: Fundación F. Eber.
- PADIERNA, M. (2009). *Educación y movimientos sociales*, *Pampedia* 6 (pp. 13-26).
Recuperat en: <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/educacion-mov-sociales.pdf> (10-1-2018).

- PAREDES, J. P. (2013). *Movilizarse tiene sentido: análisis cultural en el estudio de movilizaciones sociales*, Psicoperspectivas 13, 2 (pp. 16-27). Recuperat en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200003 (14-1-2017).
- PENUELA, D. (2009). *Pedagogía Decolonial y Educación Comunitaria: una posibilidad ético-política*, Pedagogía y Saberes 30 (pp. 39-46). Recuperat en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/1340/1314> (8-1-2017).
- RICARD, Matthieu (2016). *En defensa del altruismo*, Barcelona: Urano.
- PINTO, R., OSORIO, J. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública Transformadora en América Latina*, Lima: Derrama Magisterial.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (S/D). *Desarrollo de Capacidades. Texto Básico del PNUD*. Recuperat de: http://www.undp.org/content/dam/undp/library/capacity-development/spanish/Capacity_Development_A_UNDP_Primer_Spanish.pdf (15-12-2017).
- RAMIS, Á. (2017). *Bienes Comunes y Democracia. Crítica del individualismo posesivo*, Santiago de Chile: LOM.
- RETOLAZA, I. (2010). *Teoría de Cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad*, Ciudad de Guatemala: HIVOS.
- ROSANVALLON, P. (2007). *La Contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- TORRES, A (2014). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*, Bogotá: Búho/CINDE.
- TORRES, A. (2015). *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*, Buenos Aires: Biblos.
- TORRES, A (2016). *La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*, Bogotá: El Búho
- VALLEJO, S. (2014). *La Pedagogía de la Alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente*, Revista Fundación Universitaria Luis Amigó 1,2 (pp. 114-125). Recuperat en: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RFunlam/article/view/1333> (3-12-2017).
- WALSH, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, en Viaña, J. et alter (Editores) *Construyendo Interculturalidad Crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Convenio Andrés Bello. Recuperat en: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-yeducacion-intercultural/> (2-12-2017).
- WALSH, C. (2013) *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*, en Walsh, C. (Editora), *Pedagogías Decoloniales*, Tomo I, Quito: Abya-Ayala. Recuperat en: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf> (2-12-2017).
- YTARTE, R. M. (2007). *Pensar la ciudad y la ciudadanía desde la pedagogía social*, Aula de Innovación Educativa 66 (p.p. 77-79).
- ZIBECHI, R. (2008). *Autonomías y Emancipaciones. América Latina en Movimiento*, México DF: Bajo Tierra-Sísifo Ediciones.