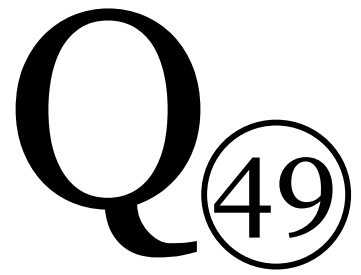




Q 49

pràctiques crítiques i emancipadores  
en l'educació al llarg de la vida

A. Malysheva 2020



Quaderns d'Educació Contínua

**pràctiques crítiques i emancipadores en l'educació al llarg de la vida**

### Editors

Iolanda Corella Llopis  
i pep aparicio guadas

### Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Manuela Fuentes Martínez, Lorena Ordiñana Pérez, Marta Malet Carol, Míla Grau Alepuz, Loles Martínez Cebrián, María Gabarda Riofrío, Francisca Borox López, Isabel Aparicio Guadas

### Consell de redacció i assessorament

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piusi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra (UdG), Josep M<sup>a</sup> Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter

Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licínio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel i (MSU), Francese Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez i (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris Viviani (IPF), Mariola Aparicio Cortés (EOI Xàtiva), Mercè Morey (UIB), Diego Morollón (IPF), José R. Belda Medina (UA), Eduardo Carbonero Martínez (epAlv), Magdalena Balle Garcia (CEPA Son Canals, Illes Balears), Maira Tavares Mendes (Universidade Estadual de Santa Cruz, UESB)

### Correcció i traducció

Joaquín Martínez Ortiz

### Disseny i maquetació

gap

## Quaderns d'Educació Contínua ☆ 49

Estiu 2023 · 18 €



**Títol: El encuentro I**  
**Autor: Angela Malysheva**  
**Tècnica: Aquarel·la**  
**Dimensions: 300x400 mm**  
**Any: 2020**

### Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa

#### Redacció, secretaria i administració:

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva  
tarepa.pv@gmail.com

ISSN: 1575-9016

ISSN: 2605-1796 (digital)

Dipòsit legal: V-5125-2000

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais  
<http://www.dge.uem.br>

( Quaderns d'Educació Contínua  
no es fa responsable de les opinions  
dels col·laboradors de la revista. )



IPF: Institut Paulo Freire • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Minyo • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University • LFCOOP: La Fàbrica Cooperativa

### carpeta

L'exploració de l'experiència com a pràctica emancipadora; límits, tensions i possibilitats

*Clara Arbiol González • 5*

Pràctica emancipadora crítica en l'educació al llarg de la vida (educació permanent)

*Peter Mayo • 16*

Itineraris històrics de l'Educació Popular en Amèrica Llatina: el seu cercle virtuós de política, cultura i pedagogies

*Jorge Osorio Vargas • 22*

Dimensió socialitzadora de les narratives a partir d'experiències i vivències de mares i pares

*María Dolores Jurado Jiménez • 34*

### contínua

Què està en joc a les pràctiques "crítiques" i "emancipadores"? Reflexions des d'un materialisme pràctic

*Antonio Benedito Casanova • 43*

### persones, territoris i experiències

Educació al llarg de la vida a Vallecas

*Eduardo Cabornero Martínez • 65*

Universitat al barri: una pràctica educativa d'educació ciutadana

*Ángel Marzo Guarinos i Jessica Cabezas Alarcón • 76*

Pinzellades de Murillo acolorixen l'educació permanent

*Juan Carlos Bohórquez Márquez i Charo Bosch Rodríguez, • 83*

Un projecte ApS per a reduir la bretxa digital de les persones majors

*Ignacio Fernández Rull, Vicent Tortosa Edo i Francisco Fermín Mallén Broch, • 94*

### investigació

La consciència dual com element de la intervenció socioeducativa en Catalunya amb joves tutelats

*Xavier Balart López • 105*

### arxiu

#### dialogica

Pràctiques crítiques i emancipadores d'educació permanent

*Máira Tavares Mendes • 115*

### fotografies

Sebas Parra Nuño en acció 1 • 122

### llibres

Miradas sobre la educació a lo largo de la vida. Investigaciones y experiencias

*Ángel Marzo Guarinos • 131*

### 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 sintetitze 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.

# editorial

La formació inicial i permanent, així com l'autoformació en exercici, del professorat valencià en general i, també, del professorat específic de les iniciatives públiques, socials, cooperatives... d'educació i formació de persones joves i adultes immerses a l'àmbit d'educació al llarg de la vida, com les últimes CONFITEAS han senyalat, és manifestament millorable, molt especialment, si les primeres sols posen l'èmfasi en qüestions relatives a l'especialització-domini de les didàctiques i/o dels assumptes de les tasques organitzatives curriculars, amerades per aportacions pretesament (in)novadores. Les segones sols atenen a les variables d'especialització específica, fent derivar aquestes com l'element bàsic del quefer educatiu-formatiu i ancorant les funcions de les persones educadores en una simple actuació de persones treballadores, sense objecte ni obra, aprofundint en l'aguda tendència cap l'ordinarietat d'aquest subsistema i, a més a més, produint un efecte de vasta ordenació-classificació i/o infantilització de les persones joves i adultes participants, independentment de la seua funció en el camp de pràctiques educatiu-formatiu, sociocultural i polític. Malament podran bastir-se i fer brotar pràctiques crítiques i emancipadores que busquen l'apoderament de la ciutadania en general i de les dones, joves, persones adultes... en particular.

I l'autoformació en exercici de la professió-vocació educativa-formativa fa temps que, per diferents motius –la desfeta sociopolítica que travessa les últimes dècades del segle passat i les de l'evident segle XXI; la derrota sociocultural, complexa i ferotge, que creua les pràctiques educatives i socials dels últims 40 anys; les inacabables opressions: sexual, somàtica, racial, de classe...; etc.– és quasi absent dels 'establiments' educatius i formatius i, a més, en certa manera, sobreviu depenent d'ajudes, subvencions... que malauradament condicionen i/o determinen el seu caràcter viu i alliberador o, potser, subsisteixen en oasis institucionals, sociopúblics... o, com ja fa algun temps vàrem explicitar, en 'escoles de barri' que, cada vegada més, esdevenen 'escoles castells', aïllades tant de les comunitats –i de les seues gents– en les quals estan enclavades com de qualsevol projecte-programa-procés profundament alternatiu i antagonista, emancipador i ciutadà. I, per tant, amb una fonda debilitat operativa i sense cap possibilitat de promoure la germinació de llavors de llibertat, emancipació, crítica... i, d'aquesta manera, "es cau en la pura metodologia que subministra, per una banda, obrers aburgessats i, per altra, intel·lectuals fràgils (neonoucentistes) que van d'acadèmics per la vida", com va escriure Joan Brossa.

Sí, a més, considerem que la classe (les classes), i també d'altres conceptes-perceptes-afectes claus com el sexe-gènere, el racisme, l'exploació-extractivisme de la natura i dels altres éssers vi-

vents... –així com els diversos corol·laris que comporten la instauració-aplicació de diverses dominacions i colonitzacions de cossos, territoris...– també han estat foragitats de la immensa majoria de les iniciatives institucionals, socials, sindicals... d'educació permanent i que, sols en algunes de les iniciatives educatives permanents-populars, plurals, diverses i antagonistes que, a peu d'obra, persisteixen en la seua activitat-obra de lectura i escriptura crítica-crítica del món.

Tal vegada, caldria reconsiderar que a les pràctiques educatives d'aprenentatge al llarg de la vida, la perspectiva-dinàmica antagonista, emancipadora... és absent. Unes vegades per no comparança, d'altres per l'intens soterrament en regles, disciplines-disciplinars, espais de tancament... i sempre marcades per les línies blaves demarcadores de l'autoritarisme de nou tipus, les dominacions-opressions, el sexisme, el racisme... més o menys adobat per les tecnologies dures i la mística consumista extremament espectadora i espectacular, especialment ara mateix que, com senyala Paul B. Preciado, entre d'altres, "estem passant d'una societat escrita a una societat ciber-oral, d'una societat orgànica a una societat digital, d'una economia industrial a una economia immaterial, d'una forma de control disciplinari i arquitectònic, a formes de control microprostètiques i mediàtic-cibernètiques".

Malgrat aquesta situació, ens cal reconstruir un xarxa policèntrica d'iniciatives educatives permanents-populars-feministes, que en l'actualitat ja estan en moviment [experienciació; cooperació i sanació; desaprenentatge; descodificació; cura i intervenció-aprenentatge...] que implementen les pràctiques diverses i plurals, reals, de crítica i emancipació minuciosament dissidents, antagonistes... en les quals hem de participar i posar dempeus actuacions contra la colonització i/o neutralització dels nostres cossos, les nostres ments, els nostres territoris... i produir allò social i real, inèdit, viable i en transició, d'una altra forma amb algunes noves estratègies [desidentificació, desnormalització, emancipació cognitiva, desmercantilització de les relacions socials, destitució de les pràctiques institucionalitzades de violència, hibridació antidisciplinària i antididàctica, col·lectivització i politització...] que fan imprescindible un canvi de paradigma –que vàrem començar a plantejar en 2003-2023– que: suscite sexualment i política: cooperació, solidaritat i antagonisme; que implique ecològicament i territorial: compromisos pel conjunt dels éssers vivents; que avive culturalment i social: relacions, convivialitats i cures inter éssers vivents;... És a dir, canvis profunds recombinats que sols "podran ser operats a través de pràctiques concretes de transformació micropolítica", com afirma Paul B. Preciado. **Nosaltres-estem-juntes-en-això.**

# Itineraris històrics de l'Educació Popular a Amèrica Llatina: el seu cercle virtuós de política, cultura i pedagogies

*Jorge Osorio Vargas*  
*Traducció: Rosa Navarro Piquer*



Analitzar les trajectòries de l'Educació Popular (EP) a Amèrica Llatina exigeix fer una reflexió global sobre el desenvolupament de la cultura política i dels moviments socials llatinoamericans. Diem això perquè l'EP és una expressió cultural de la política i de les formes que adquireixen els processos d'organització popular sota els paradigmes d'esquerra predominants en la dècada dels anys 60 del segle passat. No obstant això, cal assenyalar, de la mateixa precisa manera, que l'EP en la seua dimensió pedagògica no sols no va ser un epifenomen de la política, sinó que és també una construcció social profundament arrelada en les pràctiques comunitàries que van generar les mobilitzacions populars en aquella dècada. Aquesta tensió entre cultura i política, crítica i refundació pedagògica de l'imaginari de l'esquerra és una de les dimensions transversals de l'estudi de l'EP en el seu cicle contemporani<sup>1</sup>.

El cicle contemporani de l'EP a Amèrica Llatina s'inaugura en els esmentats anys 60 com a manifestació de diversos factors:

L'impacte de la revolució cubana en l'esquerra llatinoamericana i l'obertura d'un espai de debat sobre les vies de transició al socialisme o les vies anomenades no-capitalistes. Aquest assumpte va tindre gran influència en les definicions polítiques que l'EP va adquirir en diferents països. Podem identificar algunes com: els moviments culturals de base vinculats a la teologia de l'alliberament ("l'església popular") al Brasil; els reformismes comunitaristes a Xile i al Perú; l'emergència dels moviments llauradors; els fronts d'alliberament nacional a Amèrica Central; el peronisme d'esquerra a l'Argentina<sup>2</sup>.

En l'àmbit del pensament pedagògic van influir decisivament tres vessants socioeducatius crítics: la teoria de la desescolarització d'Iván Illich desenvolupada des del seu centre d'estudis en Cuernavaca, la pedagogia de l'oprimit de Paulo Freire i l'epistemologia de la investigació acció participativa desenvolupada per Orlando Fals Borda a Colòmbia. En el cas d'Illich, es tracta d'una crítica als dispositius i estructures institucionals, polítiques i pedagògiques dels sistemes escolars en el marc d'una crítica radical a les formes de reproducció capitalista. Aquesta crítica a la dominació escolar porta a una pràctica llibertària, associada a la necessitat que els mateixos grups subordinats creen les seues pròpies "educacions" sobre la base d'una pràctica de "convivencialitat" que resisteix a totes formes de socialització imposades per les institucions disciplinàries de la modernitat

<sup>1</sup> Lectura clau és el recent llibre d'un dels practicants i estudiosos de l'EP llatinoamericana Carlos Rodríguez Brandao (2020).

<sup>2</sup> Una tasca pendent és realitzar una història col·lectiva d'abast llatinoamericà i del Carib de l'Educació Popular i els seus efectes polítics, culturals i pedagògics en el seu "cicle contemporani". Destaque els projectes de Torres (2016), Jara (2017, 2018) i Bruno-Jofré (2016).

capitalista. Per a Paulo Freire la pedagogia és la via per a entendre les condicions de dominació que viuen els llauradors i els sectors pobres de les ciutats i posar en marxa processos d'alliberament, a través de cercles de cultura, l'alfabetització i la conscienciació política. Confirma una valoració de la cultura popular, de les seues maneres de "llegir el món" i la pedagogia crítica es defineix com a "alliberadora", és a dir, com a detonant de les forces culturals i espirituals dels "pobres", que s'emancipen a través de les accions col·lectives (com a "poble") i de la "paraula" dels subjectes. Per això, la pedagogia de Freire és dialògica, deliberativa, descodificadora i oberta a construir mons nous, els "inèdits possibles", en paraules del mateix Freire. Aquests plantejaments porten a Freire a qüestionar l'escola realment existent (l'"educació bancària") i a centrar el seu treball en els moviments socials i en les reformes polítiques, com són la reforma agrària i els processos d'alfabetització i d'organització llauradora al Xile dels anys 60. Amb el temps (exili i després de dècades) el pensament de Freire sobre les "escoles" tindrà una transició en considerar-les no sols com una institució reproductora de desigualtats socials, de repressió del coneixement popular i incapaç de superar la concepció bancària de l'ensenyament sinó també com un espai de disputa cultural i potencialment una agència de transformació social. Freire desenvoluparia la seua proposta sobre l'escola a través dels seus conceptes "d'escola ciutadana" i "escola per a l'autonomia" (Gadotti, 2015; Schugurensky, 2016)<sup>3</sup>.

Un tercer vessant de l'EP va ser la investigació acció participativa. Si bé molts dels seus protagonistes treballaven en el món acadèmic universitari les lluites populars del "tercer món" de llavors van donar lloc a una obertura a una investigació desenvolupada des de les organitzacions que construïen projectes liberacionistes i de reformes polítiques amb la finalitat d'enfortir la seua capacitat d'elaborar nous marcs conceptuals per a comprendre i promoure la democratització del coneixement i la distribució social del poder. Va ser Orlando Fals Borda qui millor va expressar aquesta necessitat d'associar l'activitat intel·lectual dels investigadors socials que treballen en els moviments populars amb un programa de transformació de la seua identitat, dels seus rols i de les seues metodologies d'investigació. El "popular" significava un camp de generació d'alternatives i de noves maneres de conèixer la realitat complexa de la societat "subordinada" i de les seues potencialitats com a font de moviments transformadors. Fals Borda va parlar d'una "ciència popular" com un nou paradigma no positivista, interpretatiu, obert a la saviesa dels sectors populars urbans, llauradors, indígenes i capaç d'imaginar des dels col·lectius un "saber de participació" (Fals, 1970) És a dir un "saber" que sorgira de l'acció dels subjectes populars com a subjectes que parlen de "si mateixos", des del seu propi món i des de la seua pròpia "llengua", des d'on "dialoguen" "participen" i "comparteixen" els seus "sabers de vida" amb els dissenys i estratègies de canvi. Aquesta dialèctica constituïa el nucli de la IAP i de les seues metodologies sistemàtiques dialògiques i participatives: es valo-

<sup>3</sup> En un article publicat en 2004 (Osorio, 2004) vaig proposar que la fase "contemporània" de l'EP 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 pagesa i rural i formació de dirigents de base, educació per a l'organització social de les dones, alfabetització i educació d'adults, educació per a la ciutadania. Una tasca pendent per a qui som actius en l'Educació Popular és el rescat d'experiències locals de gran impacte en processos culturals i polítics de

moviments indígenes, llauradors i de treballadors i treballadores de la ciutat i educadors/ores populars que han tingut una incidència i inspiració molt significativa en aquests com Lola Cendales, Joao Francisco de Souza, Alfredo Ghiso, Sergio Haddad per nomenar a qui sent més pròxims en la meua pròpia vida, sense deixar de reconèixer uns altres de gran influència. Un altre tema que hem d'abordar en pròxims exercicis històrics i de recuperació de la memòria de l'EP és el de la participació de les dones en la fase fundacional del cicle contemporani de l'EP. Agraïsc a Graciela Messina per posar-me en alerta davant aquest buit en els estudis de l'EP llatinoamericà. Una aportació en aquest sentit en Ortega, Torres (2011).

rava el món de la vida (de la vida quotidiana) com a font d'imaginari i projectes de transformació i, també, com a espai d'agressió i de violències capil·lars (com són les de gènere, per exemple). Per a avançar en aquesta perspectiva es va obrir el camp de la investigació acció participativa cap a la recuperació de les trajectòries culturals de les organitzacions i moviments populars i també de les trajectòries biogràfiques, donant lloc a processos d'investigació i recuperació de les memòries històriques i de construcció "d'històries de vida" de dones, de llauradors i d'indígenes, la qual cosa va tindre en el mateix Fals Borda la seua màxima expressió en *La Història Doble de la Costa* (Fals, 1981) i en els treballs de Moema Viezzer sobre històries de vida de dones populars (Viezzer, 2004).

Sostinc que és possible parlar una matriu comuna de l'EP, a partir d'aquest cicle original (anys 60-70), que els canvis que es van desenvolupar en el continent en dècades posteriors no van invalidar; fins i tot molts d'aquests elements constituents han servit (fins hui) com a marcs per a avaluar, refundar, remirar, reestudiar i practicar l'EP als nostres països. D'aquesta matriu comuna assenyalo els següents components:

1. L'EP com a moviment cultural associat a organitzacions de base i moviments socials definint la pedagogia com la dimensió de l'aprenentatge de noves maneres de pensar, viure, compartir, de "fer política".
2. L'EP com una educació que es desenvolupa inserida en dinàmiques socials i culturals dels sectors populars del camp i de les ciutats, i que li atorga als educadors/ores un perfil de mediador, de generar d'espais d'aprenentatge, de valoració del vincle pedagògic (diàleg de sabers) com a font d'alliberament, de construcció d'una subjectivitat crítica i d'obertura a una vida solidària.
3. L'EP com una educació que identifica les dimensions capil·lars de la dominació (no sols la de capital-treball) i per això treballa pedagògicament la democratització de les relacions de gènere, les asimetries culturals en la vida quotidiana, la generació de poders i sabers locals i les manifestacions culturals i lingüístiques dels pobles indígenes.
4. L'EP com a educació, defensa i promoció dels drets humans, com un segell particular a l'EP dels països del Con Sud. Aquesta dimensió de l'EP va sustentar el seu treball com una acció de resistència a les dictadures. Tres fonts van inspirar aquesta orientació estratègica de l'EP: a) la inspiració de la Teologia de l'Alliberament i la influència activa de l'EP en la dimensió educativa de l'Església Popular, la qual cosa va implicar un assentament radical de l'EP, en el cas xilè per exemple, en la vida poblacional i en el moviment demòcrata-popular d'expressió cultural i política i que van protagonitzar les protestes nacionals contra la dictadura; b) la participació de l'EP en els processos de renovació de l'Esquerra: a Xile, per exemple, les emblemàtiques



trobades nacionals d'Educadors i Educadores Populars xilens promoguts en els anys 80 per algunes ONG com el PIIE, ECO, CIDE i El Canelo de *Nos lo demuestran* (Fauré, 2011 ); c) la incorporació als processos culturals dels moviments socials de dimensions que estaven subordinades, com eren la dominació de gènere i la promoció del moviment feminista, l'art i la cultura popular, l'economia popular, el desenvolupament local, entre altres (Torres, 2015)

5. L'EP com una acció reflexiva fundada en una epistemologia de l'acció alliberadora, que assumeix la investigació acció participativa com a via dels seus processos d'elaboració i sistematització de coneixements. D'aquí ve que l'EP es definisca des dels seus orígens com una "teoria" o com una pedagogia crítica oberta als debats epistemològics i teòrics.<sup>4</sup> L'EP ha arribat a ser una pràctica perfilada teòricament i en la seua configuració com a tal cal destacar Orlando Fals Borda i la seua escola sociològica colombiana. Aquest és un aspecte important que cal subratllar donada la tendència que hi ha hagut en alguns temps a fer de l'EP un mer "activisme social" basat només en l'ús de tècniques actives que van minvar el seu potencial pedagògic i la seua orientació a l'aprenentatge social i ciutadà i al desenvolupament humà, reduint-la a una mera capacitació per a l'organització política, una espècie "d'animació de grups" per a la mobilització popular.

Cal assenyalar que depenent dels contextos nacionals diverses versions del marxisme van jugar un rol particular en l'EP en el seu cicle originari-contemporani, però el més significatiu, en la configuració matriu de l'EP, va ser la teoria del coneixement alliberador elaborada per Paulo Freire i el seu mètode dialèctic "d'aprendre a llegir la realitat per a transformar-la" (Freire, 1975). Aquest va ser el focus comú que va fer de l'EP una pràctica educativa crítica i no-capitalista, vinculada als moviments d'alliberament i de resistència i que va proveir els moviments populars d'un sentit d'autonomia cultural, entesa com la capacitat de construir alternatives d'esquerra des de la lògica de l'acció social no supeditada necessàriament als partits polítics. Aquesta "teoria" de l'EP va ser refutada per una certa esquerra tradicional que entenia que qualsevol procés revolucionari 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. Això va ocasionar tensions entre l'EP, i les seues noves maneres d'entendre la política, i alguns partits marxistes. No obstant això, aquesta teoria autonomista, que va encarnar l'EP, va portar a definir, *avant la lettre*, les expressions populars de base, que emergirien en dècades posteriors a Amèrica Llatina en la versió de nous moviments socials i de processos de creació d'una cultura política nova que havia de basar-se en una democràcia participativa i en la creació d'un poder popular-

<sup>4</sup> Per al desenvolupament d'aquesta dimensió epistemològica de l'EP i el seu desplegament en el debat de les ciències socials vegeu Mejía (2011). CLACSO ha publicat una antologia de textos d'Orlando Fals Borda que es pot consultar en: [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar\\_libro\\_detalle.php?campo=autor&texto=&id\\_libro=88](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?campo=autor&texto=&id_libro=88)

<sup>5</sup> A Xile, Gramsci comença a llegir-se a Xile només a finals dels anys 70 i extensament en l'esquerra en els anys 80.

ciudadà incident. Aquesta teoria freireana (per a alguns un humanisme marxista, per a uns altres una fenomenologia crítica i socialment compromesa) va ser gradualment enriquida per noves “teories de base” a partir de les experiències històriques de l'EP en diversos països: drets humans, economia popular desenvolupament local, feminisme, eco-política, autonomisme comunitari i indígena.

No obstant això, al meu entendre, és la influència de Gramsci en la dècada dels 90 la que ocasiona un canvi substantiu en l'EP<sup>5</sup>. Gramsci atorga a l'EP dos plantejaments claus per a enfrontar el seu present:

- l'escola i la cultura són espais en disputa i per tant cal construir alternatives o noves maneres d'organitzar l'ensenyament a través de les escoles amb les seues corresponents pedagogies populars.

- els educadors i les educadores són mediadors del procés de construcció de sabers, analistes, intel·lectuals pràctics (i polítics), la qual cosa implica que la seua acció educativa siga consistent en el pedagògic (manteniment teòric en les pedagogies actives i crítica i manteniment epistemològic en la investigació acció participativa) i generadora de programes o estratègies que generen capacitats claus en els moviments socials (capacitats polítiques, però també organitzatives, culturals, pedagògiques, comunicacionals, de participació i incidència públic-ciudadana).

Gramsci havia sigut llegit per l'esquerra llatinoamericana com un heterodox. No hi ha rastres del seu pensament i de la seua lectura en l'EP fins als anys 80 (Aricó, 1988; García Huidobro, 1981) Com ja hem indicat Gramsci planteja el valor estratègic del treball en la cultura en la perspectiva de la construcció d'una nova hegemonia socialista. Des d'aquest punt de vista, fa una anàlisi de les institucions culturals burgeses, de l'església catòlica i de l'educació escolar. Valora la cultura popular, el llenguatge popular i els seus sabers i no menysprea treballar des d'ells per a construir un nou coneixement revolucionari. El “partit” ha de ser capaç de crear maneres de pensar i d'expressar-se des de la cultura i les seues manifestacions vernacles, valorant els imaginaris socials i els espais on se socialitza el coneixement, entre ells la mateixa escola. Per a Gramsci els espais culturals estan en disputa i l'escola mateixa pot ser transformada per l'acció de moviments alternatius.

Aquests plantejaments van posar en qüestió dos supòsits que existien en l'EP freireana i en la qual s'inspirava Iván Illich: el reproductivisme educatiu i la tesi de la desescolarització de l'escola. Es partia del plantejament que el sistema capitalista reproduïa el domini que s'expressava en l'economia i en la política també en el sistema educatiu d'una manera irreversible. L'alternativa popular d'educació havia de realitzar-se, sota aquest plantejament, fora de l'escola, que com a institució sempre seria refractària a qualsevol canvi.

L'impuls gramscianista s'expressa de diverses maneres en l'EP: de partida en l'aparell conceptual. Es comença a parlar d'hegemonia, societat política, societat civil, cultura

popular, diàleg de sabers. Però també en pràctiques concretes: projectes de recuperació dels sabers populars, recuperació de la memòria històrica popular, enfortiment dels programes de comunicació popular i obertura a l'ús dels mitjans massius, temàtiques en les quals participen Carlos Núñez a Mèxic, Raúl Leis a Panamà i Rosa María Alfaro, al Perú, i en les primeres experiències d'educació popular a l'escola (Núñez, 1985). És el temps on es revisen els vells projectes dels micromitjans i s'obri un camp nou de treball a través no sols de les ràdios sinó de la televisió, es plantegen noves aliances amb les universitats i els governs locals i es revalora l'espai municipal i regional com a àmbits de reinvençió de l'EP. Un paper molt significatiu en la transició de l'EP cap a una manera integrada d'anàlisi de la realitat, resignificació política de l'acció cultural i l'ús dels mitjans i agències de comunicació i producció simbòlica amb sentit pedagògic-polític van ser les contribucions teòriques i metodològiques de Jesús Martín-Barbero, Mario Kaplún i Francisco Gutiérrez<sup>6</sup>.

Aquests reptes de consistència i coherència pedagògica, polítiques i epistemològiques van ser les consignes que van portar a l'EP a desenvolupar, a través de la convocatòria i mobilització del Consell d'Educació Popular d'Amèrica Llatina i El Carib (CEAAL)<sup>7</sup>, l'anomenat procés de re-fonamentació en els inicis dels anys 90 passats al qual ens referirem immediatament. Aquest propòsit d'autoavaluar l'EP va conduir al fet que els educadors i les educadores populars es plantejaren la tasca de reapropiació i de lectura crítica tant de la història pròpia de l'EP des del seu cicle freirià original, com del saber existent en els àmbits pedagògics i en la renovació que suposava el pensament gramscian: és precisament com a procés de renovació que els educadors/ores populars van explorar els camins d'una re-fonamentació de l'EP<sup>8</sup>.

L'objectiu d'aquesta re-fonamentació era sistematitzar els problemes que els diferents col·lectius de l'EP llatinoamericana i del Carib havien identificat, com a resultat d'una mirada crítica de la pràctica educativa dels moviments socials i d'alliberament nacional des dels anys 80. No va ser menor, en aquest context, l'impacte de la crisi terminal del socialisme real i la caiguda de sandinisme a Nicaragua. En el primer cas, es posava en qüestió la idea socialista de l'horitzó polític que tenia l'EP, i en el segon cas, els educadors/ores populars vam haver d'analitzar la contribució de l'EP a la tan emblemàtica experiència política que va ser la revolució sandinista, en particular a la seua campanya nacional d'alfabetització i a la reforma del sistema escolar.

No obstant això, aquests dos processos, que generaven anàlisis i cert revisionisme històric en l'EP, eren manifestacions simbòliques de la nova cerca que molts educadors i educadores populars emprenien en el continent, a partir de realitats locals i de dinàmiques intel·lectuals i polítiques, que van tindre, a través de les xarxes que convocava el CEAAL, la possibilitat de donar-li expressió continental i posar els seus principals socis en la ruta de crear les bases d'una nova època per a l'educació dels moviments socials. Per cert, amb l'Assemblea Llatinoamericana de l'Educació Popu-

<sup>6</sup> Sobre l'aportació de Jesús Martín-Barbero en l'aprofundiment teòric i polític de l'àmbit cultural com a camp en disputa i planters d'una educació popular alliberadora agraïsc el crit d'atenció dels nostres company i estudiós de l'EP llatinoamericana Alfonso Torres. Queda pendent la tasca de donar degut compte d'això en pròximes investigacions. Sobre Martín-Barbero vegeu Marroquín (2019).

<sup>7</sup> El CEAAL va ser creat a principis dels anys 80 passats com una xarxa de centres i ONG d'educació popular a escala llatinoamericana i del Carib. Originalment es va anomenar Consell d'Educació d'Adults d'Amèrica Llatina i el Carib. Recentment va canviar "educació d'adults" per "educació popular", però va conservar la seua històrica sigla.

<sup>8</sup> Un retrat general dels debats de l'anomenat procés de refundamentació de l'EP es pot trobar en Dimensión Educativa (2016), Torres (2016), Mejía (2011) i en la col·lecció La Piragua, revista d'educació i política del CEAAL, que es pot consultar en: [www.ceaal.org](http://www.ceaal.org)

<sup>9</sup> No és possible deixar de recordar la influència que va tindre en aquest procés la coordinació d'Orlando Fals Borda, de l'educador popular mexicà Carlos Núñez i de l'intel·lectual i educador popular brasiler Joao Francisco de Souza.

lar, a Santiago de Xile (1990), havia començat un procés d'autoavaluació dels processos educatius i polítics impulsats per l'EP. I usant les xarxes i col·lectius locals del CEAAL es va emprendre una investigació participativa continental inspirada en la confiança que el coneixement de la pràctica ben sistematitzada i en diàleg amb la teoria social atorgava als actors i moviments socials un poder més consistent (CEAAL; 1989)<sup>9</sup>. Aquesta autoavaluació es va dissenyar i va implementar com un projecte d'apoderament intel·lectual i polític de l'EP. El que es va anomenar la "consulta" per a la revisió de l'EP des del treball dels seus practicants va donar com a resultats constatacions de gran valor estratègic, els quals passem a assenyalar a continuació.

Estudis de finals dels anys 80 realitzats a la Nicaragua sandinista, a Xile, des de la pràctica de defensa dels drets humans i de reconstitució d'un teixit social democràtic i, al Perú, sobre les contribucions de l'EP en la pagesia i en els pobladors urbans van posar en relleu el tema de la consistència de les pràctiques pedagògiques de l'EP. Es tenia la impressió, a partir d'aquests estudis, que les idees educatives de Paulo Freire havien sigut minimitzades per una pràctica política que no aconseguia identificar en el procés de creació d'alternatives populars aspectes claus de tot procés d'aprenentatge, en particular el relacionat d'una banda amb les metodologies del diàleg de sabers, la sistematització dels projectes educatius i la formació dels educadors/ores populars, i d'altra banda, amb les dimensions ètiques, estètiques i comunicacionals de la pràctica educativa. Per això, es va començar a parlar del dèficit pedagògic de l'EP, de la banalització de les tècniques participatives grupals i de la pèrdua relativa de la capacitat de sistematització i d'investigació dels educadors i educadores populars.

En el fons, allò que es volia sostindre amb aquesta mirada crítica era que l'EP s'estava entenent i practicant 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 les formes de validació d'aquests. Diversos intel·lectuals i agències de cooperació van parlar d'una "educació popular sense resultats", de falta de sistematització de les pràctiques, d'un divorci entre l'EP i els debats pedagògics que es realitzaven en altres esferes de l'educació.

Es va plantejar que l'EP emmalaltia del pes d'un activisme infèrtil que no conduïa efectivament a processos de canvis socials i a la generació d'estratègies de gestió de la cultura i del desenvolupament de les comunitats; que no tenia propostes sobre l'economia local i sobre les maneres d'organitzar l'educació dels sectors populars en funció de les seues necessitats i demandes reals, vinculades al món del treball i del coneixement formal.

És important indicar que aquestes visions crítiques no es van fer des de "fora" de l'EP. Al Brasil, per exemple, s'estaven generant debats molt intensos sobre les bases

epistemològiques de la Investigació Participativa, que tenien com a partícips a Hugo Lovisoló, Pedro Demo i al mateix Orlando Fals Borda i als impulsors de la pràctica de la sistematització de les experiències d'EP com a disciplina de producció de coneixement (Jara, 2012) i les ressonàncies del seu impacte en les "bases" i projectes locals d'EP se socialitzaven en revistes de parla hispana, com *Aportes de Colòmbia* i *La Piragua* publicada pel CEAAL.

El que es volia posar en relleu en aquests debats era que es constatava entre els i les practicants de l'EP una certa insatisfacció amb els resultats dels projectes educatius que desenvolupaven i es reconeixia, a més, un distanciament entre els educadors/ores populars "de línia" i la reflexió teòrica, per la qual cosa es va imposar una voluntat intel·lectual de fer convergir aquestes dimensions del treball educatiu, perquè es va percebre que la possibilitat que l'EP desenvolupara el seu potencial estratègic depenia d'enfortir el camp pròpiament pedagògic en sintonia amb les formes noves de constitució i desenvolupament dels moviments socials dels anys 90, cosa que es va manifestar de manera global en els diàlegs polítics que van convergir en la primera versió del Fòrum Social Mundial a Porto Alegre (Jara, 2018; Torres, 2015).

La meua opinió és 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 populars. La veritat és que el 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 mateix sandinisme, els moviments de regeneració democràtics a Colòmbia i Mèxic, els moviments socials brasilers, el moviment feminista, els 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'EP des del seu procés originari en els anys 60 i 70. Al meu entendre, el 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 amb els partits polítics de l'esquerra històrica, l'emergència de nous subjectes socials que treballaven en perspectiva de democratitzar la societat en totes les seues dimensions (per exemple el moviment feminista i el moviment de l'ecologia política), la valoració de l'espai local i regional com a àmbits de refundació d'alternatives polítiques i la necessitat dels moviments socials de formar part d'aliances polítiques per a la reconstrucció democràtica després de períodes prolongats d'autoritarismes polítics i culturals i per a avançar

<sup>10</sup> Aquesta temàtica està molt ben descrita i analitzada en Cabaluz (2015) i Guelman, Cabaluz, Salazar (2018).

demandes territorials i d'autonomia dels pobles indígenes exigien una nova “pedagogia política”.

Amb la perspectiva del temps entenem que l'EP no estava “dividida” entre pedagogs i polítics, com es deia algunes vegades en esdeveniments d'educadors/ores populars dels anys 90, sinó que estava enfrontada a un desafiament més complex que era refundar la seua pedagogia política. No era alié a aquest procés la pròpia mirada del seu pensament fundacional que va fer Paulo Freire en la seua *Pedagogia de l'Esperança*, publicada en 1992 i en els seus diàlegs amb els màxims exponents de la pedagogia crítica nord-americana i europea (Freire, 2008).

És important assenyalar que l'EP va sorgir en el seu cicle contemporani, ja identificat anteriorment, amb un fort segell teòric i ideològic: l'EP va fer pròpia aquella consigna que plantejava el marxisme: que no hi ha pràctica revolucionària sense teoria revolucionària. Des del mateix pensament de Paulo Freire de finals dels 60, vam aprendre que calia construir una visió del món i que el mètode de l'EP estava basat en eines epistemològiques que tenien a veure amb una “filosofia de l'acció transformadora”, la qual cosa explica, d'aquesta manera, la identificació originària de l'EP amb el mètode dialèctic i la seua racionalitat (Núñez, 1985). És aquesta propensió a la teoria, a la reflexió sobre l'acció, la que permet que ja cap a la meitat dels anys 90, l'EP assumisca les dinàmiques crítiques auscultades i genere un procés molt fèrtil de revisió teòrica similars als que vivien altres camps del treball social i de la política: sistematitzar nous debats, entendre els processos de globalització, redimensionar el significat de la teoria crítica postmarxista clàssica, fer dialogar els propis mètodes dels educadors i educadores populars amb les noves temàtiques i pràctiques que s'obrin a partir del coneixement i diàleg amb estratègies pedagògiques provinents del paradigma sociocrític en la investigació educativa, de la pedagogia crítica i de les pedagogies decolonials i feministes<sup>10</sup>.

En suma, havent descrit la seua trajectòria, cal reconèixer que l'agenda de l'EP en l'actualitat és un procés obert que es caracteritza per la diversitat dels contextos en què manifesta el neoliberalisme, dels règims polítics dels països, de les noves configuracions dels moviments socials i de la constitució d'inèdits marcs en la disputa política-cultural-pedagògica (disputant-se temes com la distribució social del coneixement, l'accés als béns comuns i a la generació de projectes d'educació pública-comunitària des de l'autogestió dels territoris). Un retrat breu dels assumptes que es discuteixen en l'EP (educacions populars) durant els inicis de la tercera dècada del segle XXI i que configuren el perfil del seu present i futur pròxim el resumisc en aquestes temàtiques:

El subjecte “moviments socials” com a espais de producció de sabers, de constitució de cultura política i les seves estratègies de creació de capacitats per a incidir i transformar la societat en un sentit democràtic, participatiu i insubmís<sup>11</sup>.

L'emergència de projectes educatius públics-comunitaris autogestionats des de les organitzacions i moviments socials de base territorial amb perspectives llibertàries en sintonia amb l'enfocament de desescolarització de la societat d'Illich i la pedagogia dialògica de Freire.

Els processos de formació d'educadors (ores) i investigadors (ores) com a subjectes de reepistemologització de la pedagogia crítica en contextos de resistència i superació de les societats tecnoneoliberals incorporant les perspectives de la Interculturalitat crítica i decolonial, del feminisme interseccional i les pedagogies de la cura i del reconeixement (Osorio, 2018).

El desenvolupament dels nous estatuts de la Criticitat i Politicitat de l'EP a través d'un balanç de les "teories crítiques", les "epistemologies del sud" i decolonials que re-perfilen la pedagogia del diàleg de sabers i la comunitarització de la política democràtica fundada en una ètica procomuna i d'una radical connexió amb un *ethos* ecològic (Osorio, 2018).

### Referències bibliogràfiques

- ARICO, J. (1988). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*, Caracas: Nueva Sociedad.
- BRUNO-JOFRE (2016). *Educación popular en América Latina durante las décadas de los 60 y 70: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos*, Foro de Educación 20. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544536021>
- CABALUZ, F. (2017). *Entramando Pedagogías Crítica en América Latina*. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160914043112/Entramando.pdf>
- CEAAL (1989). *Desde Adentro: La Educación Popular vista por sus practicantes*, Santiago: CEAAL
- DIMENSIÓN EDUCATIVA (2016). *Educación Popular. Trayectos, convergencias, emergencias*, Bogotá: Dimensión Educativa
- FALS BORDA, O. (1970). *Ciencia Popular, Causa Popular. Una Metodología del Conocimiento Científico a través de la Acción*, México DF: Ed. Nuestro Tiempo
- FALS BORDA, O. (1981). *La Historia Doble de la Costa* (4 volúmenes), Bogotá: Carlos Valencia Editores
- FALS BORDA, O. (1985). *Conocimiento y Poder Popular*, México DF: Siglo XXI
- FAURÉ, D. (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
- FAURÉ, Daniel (2016) *Las prácticas de (auto) educación popular en Chile postdictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'*, Revista Educación de Adultos y

<sup>11</sup> Suggestiric explorar els corrents de pedagogies llatinoamericanes que s'han nomenat a si mateixes com a insubmises, assumint les "pedagogies pròpies" de les comunitats indígenes, la crítica al patriarcat, el diàleg de sabers culturals des d'una posició decolonial i l'horitzó polític d'una societat fundada en el Bon Viure (Medina,2015). Sobre els debats al voltant dels moviments socials com a espais de producció de sabers i relacions pedagògiques recomane Ouviaña (2015).

Procesos Formativos 3. Disponible 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> (15-12-2018)

- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: Siglo XXI [Hi ha edició en català: Publicacions de l'Institut Paulo Freire. Xàtiva, 2006]
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores [Hi ha edició en català: Publicacions de l'Institut Paulo Freire. Xàtiva, 2004]
- GADOTTI, M. (2016). *Escuela*, en Streck, D., Redib, E. Zitkoski, J., Diccionario Paulo Freire, Lima: Tarea, CEAAL
- GARCÍA HUIDOBRO, E. (1981). *La concepción gramsciana del Estado*, Santiago: CIDE
- GUELMAN, A., Cabaluz, F., Salazar. (Coordinadores) (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y El Caribe*, Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion\\_popular.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf)
- ILLICH, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*, Ediciones Godot: Buenos Aires
- JARA, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*, San José: CEP
- JARA, O. (2017). *Educación y Cambio Social en América Latina. Interpretación crítica de las contribuciones ético-políticas y pedagógicas de la Educación Popular Latinoamericana. 1959-2017*, Tesis de Doctorado de Educación, Universidad de Costa Rica
- JARA, O. (2018). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y Claves Éticas, Políticas y Pedagógicas*, San José: CEAAL
- NÚÑEZ, C. (1985) *Educación para Transformar, Transformar para Educar*, Guadalajara: IMDEC
- MARROQUÍN, A (2019). *Pensar lo popular desde un lugar otro. La propuesta de Jesús Martín-Barbero y debate sobre el lugar plebeyo en la cultura*, Revista Encuentros Latinoamericanos 2. Disponible en: <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/enclat/article/view/467>
- MEDINA, P. (Coordinadora) (2015). *Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina, México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*, Disponible en: <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patricia-medina-melgarejo.pdf>
- MEJÍA, M.R. (2011). *Educaciones y Pedagogía Críticas desde el Sur*, La Paz: Ministerio de Educación. Disponible en: [http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa\\_especial/analisis/667.pdf](http://www.minedu.gob.bo/micrositios/biblioteca/disco-1/alternativa_especial/analisis/667.pdf)



- ORTEGA, P., TORRES, A. (2011). *Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular*, Revista Colombia de Educación 61. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>
- OSORIO, J. (2004). *Pedagogía y Ética en la Construcción de Ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria*, Polis 7. Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/6267>
- OSORIO, J. (2018). *Educación comunitaria-popular y pedagogía de lo común: itinerarios, tensiones y huellas*” en Osorio, Jorge (2018), Paulo Freire entre Nos. A 50 años de la Pedagogía del Oprimido, La Serena: Editorial Nueva Mirada . Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/328253938\\_Freire\\_entre\\_Nos\\_A\\_50\\_anos\\_de\\_Pedagogia\\_del\\_Oprimido](https://www.researchgate.net/publication/328253938_Freire_entre_Nos_A_50_anos_de_Pedagogia_del_Oprimido)
- OUVIÑA, H. (2015). *Los movimientos populares como intelectuales colectivos. Apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en Nuestra América*, Contrapunto 6.
- RODRÍGUEZ BRANDAO, C. (2020). *La educación Popular de ayer y hoy*, Buenos Aires: Editorial Biblos
- SCHUGURENSKY, D. (2016). *Escuela Ciudadana*, en Streck, D., Redib, E. Zitkoski, J., Diccionario Paulo Freire, Lima: Tarea - CEAAL
- TORRES, A. (2015). *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*, Buenos Aires: Editorial Biblos
- TORRES, A (2016). *La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*, Bogotá: El Búho
- VIEZZER, M. (2004). *Si me permiten hablar. Testimonio de Domitila una mujer de las minas de Bolivia*, México: Siglo XXI Editores



Autor de la il·lustració: Valentín González

12 i 13 de juliol de 2023 · Xàtiva  
CPFFA Francesc Bosch i Morata

# Recreant pràctiques crítiques i emancipadores en l'educació al llarg de la vida



UNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA  
Facultat de Ciències Socials

Associació de Persones  
Adultes Participants  
CPFFA FRANCESC BOSCH I MORATA



TAREPA - PV  
Taller per a l'Acció Renovadora de l'Educació  
Permanent d'Adults al País Valencià

