

Educación popular en clave de resistencias Una mirada desde el reconocimiento⁹

Yury Andrea Castro Robles

*La tierra que la gente ama, de la cual habla, a la que se refiere,
tiene siempre un espacio, una calle, una esquina, un olor de tierra,
un frío que corta, un calor que sofoca, un valor por el que se lucha,
una caricia, una lengua que se habla con diferentes entonaciones.
La tierra por la que a veces se duerme mal, tierra distante por causa
de la cual la gente se aflige, tiene que ver con el lugar de la gente,
con las esquinas de las calles, con sus sueños.
Paulo Freire (1997)*

Resumen

Este texto aborda aspectos de la educación popular y la interculturalidad con el objetivo de aportar elementos teóricos que permitan pensar la educación en clave de resistencia. Resistencia que cobra sentido en la confrontación dialógica entre saberes y la formación de procesos intra e interculturales que pueden desde el reconocimiento de las diferencias contribuir en la generación de acciones transformadoras y emancipadoras. Una educación en clave de resistencias se convierte en una invitación a fisurar las formas institucionalizadas en las que ha sido abordada la acción educativa.

Palabras clave: Educación popular, interculturalidad, reconocimiento, diferencia.

9 Este capítulo hace parte de la tesis doctoral titulada *De los agravios morales a las luchas por el reconocimiento*, bajo la dirección de la Dra. Marieta Quintero Mejía, en la línea de investigación “Narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política” del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Salir de la racionalidad occidental como única respuesta a la realidad y al mundo, es abrirnos a otras experiencias no homogenizantes, es pensar en pedagogías contextualizadas desde la diferencia, dadas en la palabra que libera y construye colectivamente. Prácticas *otras* que emerjan del interior de las comunidades como respuesta a sus propias necesidades e intereses. Hacer referencia a una educación popular es establecer nuevas relaciones desde una construcción social más justa y equitativa, sociedades no excluyentes en las que se reconozcan nuevas voces en la construcción de los saberes (Vélez, 2008) y reconocimiento a la diferencia y la alteridad.

Lo anterior permite pensar que es la educación, y la escuela misma, el espacio en el que otros modos de ser, pensar y sentir pueden ser visibilizados a través de la desnaturalización de prácticas que perpetúan la segregación, discriminación y rechazo. Esta otra manera de pensar la educación, desde lo popular, permite alejarla del sentido restringido que se le ha impuesto, el de la escolaridad como institucionalidad unificadora y comprenderla como una resistencia a los poderes ocultos que configuran el mundo. Empero, para que esto sea posible resulta necesario permitir que emerjan nuevas expresiones desde lo pluriverso, pues como lo señala Mejía (2015) la confrontación de saberes permite además de la construcción de la autonomía, dar fuerza a los procesos intra e interculturales que pueden conducir al reconocimiento de las diferencias que excluyen y contribuir a la construcción de una acción transformadora y emancipadora.

Educación popular e interculturalidad

Cuando se hace referencia a educación popular se está aludiendo a una acción educativa transformadora, abierta a la multiplicidad de sentidos y significados, una educación que está configurada desde las diferencias y que contribuye en la consolidación de un pensamiento crítico. En este punto se resalta el potencial que tiene la diferencia para una comprensión más situada del mundo; esto en tanto que son las diferencias las que constituyen las particularidades, las riquezas, propias de los contextos y, por lo mismo, abren espacios para pensar de otras maneras.

En este orden de ideas, la educación popular refiere también a una educación como práctica de la interculturalidad por cuanto está abierta al diálogo entre diferentes epistemologías, nuevas formas de ser, vivir y comprender la realidad (Villagómez, M., Cunha de Campos, R, 2014). Esta amplitud de comprensiones permite la deconstrucción de lo *otro* como lo malo, lo no posible, lo no aceptado, a saber, favorece el reconocimiento de la alteridad.

Esta manera de comprender la educación tiene sus fundamentos en pensadores como Simón Rodríguez (1975) para quien la pedagogía debía estar fundada en y para la vida, razón por la que la comunidad¹⁰ debía participar en su construcción. Desde esta postura epistemológica el papel del maestro(a) resulta fundamental, pues lejos de ser la persona quien determina qué y cómo enseñar, es aquella que a través de sus prácticas enseña a aprender. Es necesario entonces, si de un aprendizaje para la vida se trata, salir de las cuatro paredes de la escuela e insertarse en lo cotidiano, en la realidad y esto solo será posible si los saberes que circulan en la escuela responden y son coherentes con la identidad y la cosmovisión de los territorios.

Lo anterior, señala Vilchis (2014), implica una nueva organización de los espacios, contenidos, métodos y actividades que configuran el quehacer educativo. Esta reorganización permite que los proyectos que se realizan en la escuela no se limiten a la acumulación *bancaria* de saberes, sino que respondan a necesidades propias y reales, “combinando en múltiples formas la relación aula, tierra y taller” (Vilchis, 2014, p.151) lo que convierte a la escuela en una dimensión educativa de y para la comunidad que permite el desarrollo de las identidades y la cultura.

Para Mejía (2016), la confrontación de saberes y conocimientos interculturales que permite la pedagogía popular concede nuevas formas de enfrentar las exclusiones epistemológicas, por cuanto conduce a la concientización, superación de conciencias ingenuas y la emancipación. Entendida de esta manera, la interculturalidad se comprende también como una construcción contextual, histórica, política, social y de poderes en disputa, que exige de la educación un proceso ordenado de “participación, formación e instrumentación de prácticas populares, culturales y sociales” (Brito, 2007, p.32), que siguiendo los postulados freireanos (1997, 2002), promuevan nuevas

10 Entendemos por comunidad “una forma primigenia de organización social, en la que un grupo de individuos comparte elementos comunes, como la lengua, las costumbres, los valores, las jerarquías sociales, las reglas, los roles y la ubicación geográfica, entre otros aspectos. Estos elementos, a la vez que identifican al grupo de individuos, se constituyen en factores de diferenciación frente a otras comunidades” (Amador y Muñoz, 2018, p.60).

comprensiones del mundo y la reconstrucción de la subjetividad, del contexto y la historia.

Esta toma de conciencia es sin duda un principio necesario para el educador(a) quien debe reconocer el poder que tiene sus creencias y visiones de mundo en su actuar y, por lo mismo, debe permitirse espacios de reflexión y crítica sobre su papel ético-político. Los discursos y acciones del educador(a) repercuten en la transformación no solo de sus estudiantes sino de la comunidad misma; no está de más recordar que las comprensiones de la realidad son también una construcción compartida. Dado lo anterior, hablar de resistencias desde la educación popular no refiere solo a las resistencias ante las formas de poder, también refiere a esas resistencias íntimas y personales que permean las relaciones con los otros.

De lo que se trata entonces es de *hacerse en resistencia*, esto es, negarse a una única realidad social como última palabra y abrirse a la posibilidad de nuevas construcciones de sentido, pues como lo señala Freire (1997), en el proceso educativo no se debe absolutizar ni simplificar identidades, por el contrario, este debe permitir la coexistencia de estas. En suma, el proceso educativo debe propiciar experiencias culturales, políticas, ideológicas, estéticas y éticas, etc., para la problematización y transformación de la realidad social, mediante la articulación de los saberes con las prácticas y las vivencias culturales.

La interculturalidad en clave de reconocimiento

Para Boaventura de Santos (2010), el reconocimiento de la diferencia permite alcanzar una conciencia intercultural, una comprensión del mundo mucho más amplia, en la que la emancipación social pueda ser pensada con la misma amplitud. De ahí que la lucha por la igualdad no puede estar separada de la lucha por la diferencia, lo que conduce también a un reconocimiento de la existencia de la exclusión social. En esta misma línea de sentido, Honneth (1997) señala que el no reconocimiento de las diferencias puede conducir a agravios morales¹¹ que lesionen la identidad de las

11 En palabras de Honneth “la integridad del hombre se debe de modo subconsciente a la aprobación o al reconocimiento de los otros sujetos. En la autodescripción de los que se ven tratados moralmente de un modo falso juegan hasta hoy un papel dominante categorías tales que, como las de «ofensa» o «humillación», se refieren a formas de desprecio, de reconocimiento negado. Mediante conceptos negativos de esta índole se designa una conducta que no representa ya tanto una injusticia, dado que

personas y alzarlos en luchas violentas o luchas por el reconocimiento en pro de la restitución de su identidad perdida.

En el marco de estas luchas que pueden emprender los individuos es donde se comprende la importancia de fundamentar en el diálogo y la confrontación de saberes la praxis pedagógica. El diálogo conduce a un ejercicio de toma de conciencia “de que vivimos en un mundo donde somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales” (Mejía, 2016, párr. 36), este sabernos diversos, diferentes y desiguales debe conducirnos a luchas por el reconocimiento de la alteridad y territorio.

Hablar entonces de reconocimiento es hacer visible, como lo expresa Santos (2009), que existe una fundamental necesidad de construir una nueva pauta de relaciones locales y nacionales que estén basadas en los principios de la equidad y la diferencia; estas relaciones deben emerger como nuevas formas de sociabilidad y subjetividad. Razón por la cual se debe pensar, señala el autor, en una nueva ley “natural” revolucionaria que conduzca a la sociedad a un nuevo siglo, al siglo de “nuestra América”¹².

“Nuestra América” está forzada a exigir su autonomía desde un pensamiento y una práctica provenientes del Sur. En este contexto, la idea de “Nuestra América” conlleva un fuerte componente epistemológico y un llamado al reconocimiento, a la diferencia; en palabras del portugués:

En vez de importar ideas extranjeras, uno debe buscar las realidades específicas del continente desde una perspectiva latinoamericana. Ignorarlas o menospreciarlas ha ayudado a los tiranos a acceder al poder, y ha dado pie a la arrogancia (...) El desprecio del vecino formidable que no la conoce es la mayor amenaza a Nuestra América, y con urgencia debe conocerla para dejar de despreciarla. Siendo ignorante, tal vez la codicie. Una vez que la conozca, deberá, respetándola, quitarle las manos de encima. (Santos, 2009, p. 238)

Este reconocerse en un territorio, en un contexto particular, ayuda a las personas a situarse como seres en relación de diferencia con otros seres, es por ello que ante las posibilidades de pensar el reconocimiento se pone en evidencia la existencia de un *yo*, un *otro* y un *nosotros*. Al respecto, Mejía

menoscaba a los sujetos en su libertad de acción o les ocasiona daños. Más bien se refiere a aquel aspecto de una conducta dañina por el que las personas son heridas en la comprensión positiva de sí mismas que han adquirido por vías intersubjetivas” (1992, pp.79-80).

12 “Nuestra América” es el título de un breve ensayo de José Martí, publicado en el periódico mexicano denominado *El Partido Liberal* el 30 de enero de 1891. En este artículo, Martí expresa una serie de ideas que para Santos (2009) dan sustento al siglo americano de Nuestra América.

(2016), expresa que desde el ámbito de individuación algunos procesos de transformación permiten a las personas un reconocimiento como seres sociales y en este proceso de reconocimiento constituyen su identidad, “un ejemplo de esto son las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad” (Mejía, 2016, párr. 44).

La intersubjetividad, ese reconocerse en medio de la diferencia, conduce también al respeto por la misma. Para Esquirol (2015), la relación con el otro es una articulación que se constituye como una coyuntura de la diferencia y no de la homogeneidad. Por ello, ante el cuestionamiento por la existencia, se puede decir que se trata de un *yo* en relación con un *otro*. Darse cuenta de lo humano es comprender que *somos* una sutura que requiere de la atención y cuidado del *otro* y, a su vez, comprender que el otro también es una sutura que precisa de nuestro cuidado. Ese *otro* pone de cara la alteridad, en tanto que, en palabras del autor, “*el sentido de la juntura humana es el ayuntamiento: ayuntamiento como amparo de la vulnerabilidad y ayuntamiento como intención -esfuerzo- por comprender*” (Esquirol, 2015, p.173).

Eso que hace diferentes a las personas puede también hacerlas vulnerables y es por esto que, señala Esquirol (2015), ante la experiencia de vulnerabilidad y finitud, la existencia toma sentido en el cuidado del *nosotros*. Y es precisamente este cuidado, lo que podría hacer patente el *nosotros*; para ampliar lo que se entiende por ayuntamiento Esquirol cita a Deleuze:

El próximo no es un agujero, ni poder dominador y tiránico, sino rostro, expresión de una juntura provisional. Sí que hay implicación y atracción, pero no es la del pozo sin fondo, sino la de la responsabilidad y la dulzura de la compañía. La caricia no es poder, sin el tacto del contacto. (Esquirol, 2015, p. 175)

Sumado a lo anterior, a las relaciones sociales, hay que añadirseles, indica Honneth (1997), el hecho que los sujetos deben haberse reconocido recíprocamente con su entorno. De ahí la importancia de los lazos sociales puesto que estos, al igual que los rasgos comunitarios, o lo que Sennett (2012) denomina la cooperación, se encuentran dados en la naturaleza de los individuos. La sociedad entonces debe entenderse desde lo comunitario y no como la suma de sujetos aislados.

En relación con la comunidad, Esposito (2003) señala que pensar en un *yo* y un *otro*, implica pensar en la posibilidad ética del *nosotros* y cuestionarse

acerca de cómo se establece ese lazo comunitario o vida en común. Tal proceso podría significar que el ser en común es un estar a cargo de ese algo que vincula, que expone, pero esto solo es posible cuando los individuos se hacen cargo de sí mismos. En este sentido, estar en comunidad para Esposito (2003), es un requerimiento de una época que “anuda el fracaso de todos los comunismos a la miseria de los nuevos individualismos” (p. 21)

Lo anterior lleva a señalar con Esquirol (2015) que los hombres existen en relación con el otro, a saber, existen suturando, de ahí que sea necesario que los lazos comunitarios suturen el aislamiento social propio de un mundo mercantilizado. Esta comprensión del *otro* solo puede darse a través del vínculo, al respecto señala Honneth (1997), “«precisamente cada uno es igual al otro en lo que se le contrapone; o el otro, por lo que le es otro, es lo mismo» [...] sólo cuando cada sujeto ha experimentado también del otro que «se sabe a sí mismo en el otro», puede adquirir la confianza de que «el otro ... es para mí»” (p.52). Y es precisamente aquí, en ese saberse en el otro donde surge el reconocimiento, pues es “«la mismidad [selbst] natural no cultivada» es lo reconocido” (Honneth, 1997, p. 52).

Siguiendo a Hegel, Honneth (1997), añade que no se trata de una simple afirmación teórica-social en la que la identidad que forma el individuo debe ligarse a la experiencia de un reconocimiento. El eje fundamental de análisis es que, si “un individuo no reconoce al otro en la interacción como un tipo determinado de persona, tampoco puede experimentarse a sí mismo plenamente como tal tipo de persona” (Honneth, 1997, p.52). No se trata entonces solo de un reconocimiento del otro, es que, como ya lo había señalado Esquirol (2015), el otro permite la comprensión de mí mismo. Dado esto, la lucha por el reconocimiento no sólo contribuye a la constitución de la sociedad, debe comprenderse también como el empuje normativo que permite el desarrollo de una conformación interna del individuo.

Para terminar, Jean-Luc Nancy, en el *Coloquium* que hace al texto de *Comunitas Origen y destino de la comunidad* de Esposito, nos dice:

Es evidente que nosotros existimos indisociables de nuestra sociedad, si se entiende por ello no nuestras organizaciones ni nuestras instituciones, sino nuestra sociación, la cual es mucho más que una asociación y algo muy distinto de ella (un contrato, una convención, un agrupamiento, un colectivo o una colección), es una condición coexistente que nos es coesencial. Resulta incluso evidente que cuando digo: «nosotros existimos indisociables de nuestra sociedad»,

esta proposición es aún muy insuficiente, porque supone una disociación entre «nosotros» por un lado (donde se entiende a cada uno aparte) y la «sociedad» por el otro, cuando se trata precisamente de enunciar que de ningún modo un término va sin el otro. (2003, p.13)

Y es precisamente esta condición connatural de sociación la que nos lleva a considerar la educación como un campo de resistencias. Es la escuela, ese espacio íntimo que permite la coyuntura, la saturación del *nosotros* en el reconocimiento y de las diferencias.

A manera de conclusión

La educación constituye un ejercicio elemental para la formación de los individuos y la cultura. En esta perspectiva, se puede comprender como un camino que las personas recorren para abrirse nuevas posibilidades de habitar en el mundo. No obstante, ante este alto propósito, no se puede ocultar que la educación también está al servicio de comprensiones imperantes de la realidad, y formas institucionalizadas de pensar y sentir. Ante este contraste, se hace latente la necesidad que en los procesos educativos se abran perspectivas que permitan la configuración de prácticas *otras* para leer e interpretar el mundo desde la realidad y las comprensiones de los territorios, para contribuir a la transformación y emancipación de las sociedades, esto es, para un *hacernos* en resistencia.

Este *hacernos* en resistencia, desde la comprensión del hecho educativo, se convierte en una invitación a problematizar y convertir el acto educativo en una práctica orientada al cambio y la transformación social. *Hacernos* en resistencia es fisurar las formas institucionalizadas del pensamiento abriéndonos al diálogo entre los saberes, los territorios y la otredad. En suma, las emergencias de los actuales contextos sugieren nuevas maneras de relacionarnos con la realidad a través de acciones que permitan la reivindicación de las diferencias. Tal proceso, antes que ser una limitante, se abre como una posibilidad para el reconocimiento del *yo*, el *tú* y el *nosotros*. Desde esta perspectiva, una educación pensada desde lo popular y lo intercultural, no busca homogeneizar el conocimiento, sino su propósito recae en la apropiación de la diversidad identitaria y cultural de los saberes, permitiendo otras maneras de coexistir. Se trata entonces de un ejercicio de reflexión y acción como par constitutivo del pensar y el educar.

Bibliografía

- Amador, J.C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Revista Nómadas*, (49), 47-67.
- Brito, Z. (2007). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.
- Esquirol, J (2015) *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- Esposito, R. (2003) *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI
- Honneth, A. (1997). *Antecedentes teoría del reconocimiento*. Crítica, Grijalbo, Mondadori.
- Mejía, R. (2015). *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, R. (2016). *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural*. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/1865> _

- Rodríguez, S. (1975). Luces y virtudes sociales. En *Obras completas T II*. Universidad Simón Rodríguez.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama.
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la Educación Intercultural en el Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, (10), 103-112.
- Villagómez, M. y Cunha de Campos, R. (2014 enero-junio). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. Alteridad. *Revista de Educación*, (9), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746223004>
- Vilchis, A. (2014 abr-sep). La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México. De Raíz Diversa. *Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 1(1).