



---

## La educación popular: una forma diferente de filosofar sobre la educación en Nuestra América

---

POR THELMA ZULEYMA PINEDA GARCÍA

strellinap8\_filos@hotmail.com; strellina.p8.filos@gmail.com

*La educación en nuestro contorno ha de estar dirigida a evitar la pobreza axiológica del ser humano, a evitarlo por encima de sus necesidades corporales (sin prescindir, por supuesto, de darle la debida atención a estas), a sensibilizarlo ante los productos espirituales humanos, a enseñarlo a percibir el consumo materia menos como un fin en sí mismo y más como un medio para la realización personal en alguna esfera creativa. Se trataría a fin de cuentas de forjar un concepto de vida que dignifique el calificativo de humana, que trascienda el consumismo, no sólo por el empobrecimiento humano que representa, sino por la imposibilidad ecológica y social de su universalización y despliegue ilimitado.*

José Ramón Fabelo Corzo. "Educación, valores e identidades" en *Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana: Editorial José Martí. 2003. p.286.

### INTRODUCCIÓN

Ante las nuevas reformas a la educación impuestas por el sistema neoliberal nos vemos en la necesidad de recurrir a prácticas educativas alternas al sector oficial buscando otras formas de abordar lo educativo. En Nuestra América han surgido algunas prácticas a las cuales se les ha denominado Educación Popular.

En este trabajo pretendemos esbozar algunas cuestiones relevantes de dichas prácticas y hacer algunas precisiones. Así mismo buscamos aseverar que esta práctica tiene una reflexión intrínseca que puede colocarse dentro de lo que denominamos *Filosofía nuestroamericana de la educación*.



## **I. FILOSOFÍA NUESTROAMERICANA: HERRAMIENTA DE ANÁLISIS PARA LA REFLEXIÓN DE LO EDUCATIVO EN LA REGIÓN**

Para aclarar el por qué la filosofía de la educación, y de contexto nuestroamericano, es aquella herramienta analítica para reflexionar sobre nuestra circunstancia educativa actual, tenemos que hacer una serie de aclaraciones.

La primera tiene que ver con el vínculo que se hace de esta forma de filosofar con las reflexiones europeas sobre la educación. Éste no la hace mera copia, reproducción o imitación, pues dichas reflexiones tienen características y enfoques distintos. Al respecto Mario Magallón Anaya (cf. 1993: p.7 y ss.) nos dice que la Filosofía de la Educación europea del siglo XIX sólo se enfocaba en las cuestiones teóricas de la Educación, es decir que sólo buscaba ver las diferentes adaptaciones de las teorías educativas; en el caso de las reflexiones nuestroamericanas sobre la educación enuncian un factor que, en la anterior no se toma en cuenta o no es explícitamente tratado: lo político. La política da otro sentido, pues de entrada hace énfasis que la educación es un proceso para la organización social, es decir que se manifiesta que la educación no es solamente cuestión de teorías sobre el aprendizaje centrado en el individuo, si bien se hace consiente que estas teorías, en Nuestra América tienen fines concretos: ¿cuáles son?, ¿quién o quienes las determinan? Esas son algunas de las interrogantes que estas reflexiones, sobre filosofía nuestroamericana de la educación, buscan tratar de responder desde diversos análisis: axiológico, político, ideológico, utópico.

La segunda tiene que ver con que la educación en Nuestra América tiene una característica que incita al análisis: ha sido ejercida para la dominación. En este sentido, Horacio Cerutti (1993: 33) nos dice que “[d]esde el periodo colonial la educación ha sido utilizada de modo palmario como un instrumento político, el cual permitía [y sigue permitiendo] la reproducción del sistema de dominación.” Ello también es comentado por el abogado Germán Cisneros Farías (cf. 2001:17-30) pues se dedica a estudiar la noción de educación desde que los conquistadores llegaron a tierras americanas, alrededor de los siglos XVI y XVII en las Cédulas de la Legislación



de las Indias. La noción de la educación para los indios se abocaba a la cuestión evangelizadora para buscar una 'civilidad' con respecto a su comportamiento. Por lo que, en su naturaleza está la posibilidad de que se le utilice como una forma ideológica. Parece claro que el papel de la educación en Nuestra América tiene intereses políticos que a su vez se traducen en un fin concreto: la dominación.

Hasta aquí tenemos que la primera noción de educación en Nuestra América justifica las prácticas dominadoras ejercidas, aún hasta nuestros días, con diferentes metodologías, pero con la misma finalidad. Esta preocupación fue y sigue siendo motivo para que nuestros filósofos/as se iniciaran y continúen en la tarea del filosofar sobre la educación.

En México, por ejemplo, desde la época de la construcción de Estado-Nación, hubo grandes filósofos mexicanos que reflexionaron e incidieron socialmente en la construcción de una educación mexicana para el Estado y, por ende, para la ciudadanía. Tenemos a José Vasconcelos, Vicente Lombardo Toledano, Samuel Ramos, Antonio Caso, entre otros más. Estos filósofos no veían a la educación como un ejercicio de dominación, sino que veían una posibilidad de transformar y usar a beneficio de una construcción cívica y de unidad nacional, enmarcando los valores universales para la sociedad mexicana. (cf. Muñoz et.al., 2013)

En la actualidad, no sólo en México, tenemos que la visión de Estado-Nación ha sido intercambiada por el modelo de Estado neoliberal, el cual no busca construir algo propio, sino todo lo contrario, pues la importación y el adiestramiento son el principal motor de intereses. Ello ha llevado a la educación que encabeza el Estado a importar modelos y prácticas educativas que en vez de construirse en nuestro propio contexto nos llevan a anhelar, por así decirlo, otras formas de vida, de realidad, negando la propia, además de importar un código ético dentro de esta forma de educación. En este sentido, me gustaría ahondar un poco más. En un aspecto axiológico, José Ramón Fabelo Corzo (2003) enfatiza que el neoliberalismo

[r]epresenta la doctrina oficial de las naciones superdesarrolladas, un tanto demagógica en su proyección hacia el interior. [...] Es a la vez, el núcleo



teórico-ideológico de las medidas del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otras instituciones financieras que exigen a estos Estados como condición para recibir sus servicios, todo lo cual impulsa a asumir estas 'recomendaciones' como política interna. (p. 142-143)

Este *núcleo teórico-ideológico*, nos dice Fabelo Corzo (2003: p.141), tiene como principio, asumir las relaciones de mercado como “la condición natural de la existencia humana y el único modo de garantizar progreso y prosperidad al hombre.” De ahí viene *la gran paradoja neoliberal*, la cual parafraseando Fabelo Corzo a Franz Hinkelammert nos dice que consiste en afirmar que “la vida de la especie humana estará tanto más asegurada en la medida en que menos se preocupe la sociedad por la vida concreta de cada hombre”. (Franz Hinkelammert citado en Fabelo, 2003: p.142)

Todo lo anterior, nos dice el axiólogo cubano, induce a perpetuar un imaginario colectivo en forma de ideología que se sumerge en la cultura y desarrolla una psicología específica que tiene por ídolo al mercado. Esto deja de manifiesto una ética social obligada que tiene como premisa principal: “dejar correr la tendencia natural del mercado hacia el equilibrio como única vía para superar cualquier problema social.” (Fabelo, 2003: p. 143) El contexto nos ha dejado claro que este ‘equilibrio de mercado’ no supera cualquier problema social, porque el neoliberalismo no entiende de contextos complejos, simplemente homogeniza lo que está a su paso. Es por ello que Fabelo insiste que “[n]o se trata sólo de un modelo económico, sino de una visión de la vida, de la sociedad y de política. El neoliberalismo es, en su conjunto, una concepción cultural que tiende a atrapar el sentido común de la época, portador de un naturalismo ético que conduce a aceptar con actitud fatalista la imposibilidad de alternativas” (José Luis Rebellato citado en Fabelo, 2003: p.143).

Esto parece llevarnos a afirmar, apoyándonos de Fabelo Corzo, que el neoliberalismo tiene un código moral que puede traducirse en “la expresión abstracta, depurada y sistematizada de una ética que emana del mercado como institución social y forma predominante de relación entre los hombres en el capitalismo.” (Fabelo, 2003: p. 143)

Algunos de los valores que se pueden vislumbrar según el análisis de Fabelo Corzo (2003) en esta ética del mercado son:



El pragmatismo, el individualismo, la lucha por la existencia a costa de todos y de todo, el conformismo, asociado al sentimiento de impotencia ante la infalibilidad de las leyes mercantiles, el consumismo, incitado por la publicidad y las ansias de vender y erigido en criterio de valor, se convierten en rasgos consustanciales de la cultura allí donde el mercado es el máximo protagonista de las relaciones sociales. (p. 144)

En este sentido, podemos decir que la educación emprendida desde este sistema económico-político tiende a una forma particular de ejercicio de dominación social emprendida por el mercado. Ante este panorama educativo, el filosofar sobre educación no puede reducirse sólo en las cuestiones teóricas, sino que a su vez tiene que ampliar la posibilidad de ofrecer prácticas alternativas que revaloricen lo que el proyecto educativo neoliberal omite intencionalmente.

La tercera aclaración que tenemos que precisar es que, al igual que muchas filosofías gestadas en nuestra América, no podemos hablar de una filosofía de la educación porque el ejercicio del filosofar de la educación no es único y se puede abordar desde diferentes perspectivas. Es decir, que la forma del filosofar y de hacer filosofía en nuestra América no es canónica, si bien comparte elementos metodológicos como el rigor argumentativo y analítico, la conceptualización y la reflexión crítica, pero los horizontes de donde parten son diversos. No es lo mismo filosofar sobre la educación chilena, que tiene características diferentes, a filosofar sobre la educación mexicana. De aquí podemos hacer explícito que el filosofar nuestroamericano siempre va acompañado de la historia de la región como vínculo indisoluble de nuestras reflexiones y preocupaciones. En palabras de Horacio Cerutti (1993: p.30) podemos decir que “el filosofar propone y exige como condición ineludible la articulación de niveles históricos y ‘filosóficos’ de reflexión, o sea, excluimos de inicio una presunta reflexión filosófica que pudiera prescindir de la historia.”

Es por ello que no hacemos hincapié de que sólo se constriñe a una forma, sino a esa unidad compleja de formas, la cual, engloba una serie de perspectivas y horizontes diversos que lo hacen ser versátil y complementario siempre y cuando los aportes sean repensados a partir del propio contexto, pues como nos dice Horacio Cerutti (2000: p.68) “ la cuestión fundamental no es tener una filosofía original, la cuestión



fundamental es la realidad humana (y cotidiana) de una población determinada, sumamente heterogénea en sus manifestaciones, necesidades e integración y que se halla en una situación histórica (por tanto espacio-temporal) precisa.”

Este filosofar busca incidir y ayudar a pensar la realidad, esa de la cual nos habla Horacio Cerutti (2000:50) “la realidad cotidiana, la del mundo de todos los días”, no dejando de lado el rigor, análisis ni evadiendo las propuestas que puedan surgir de la misma.

Pero, ¿por qué nosotros decimos que es filosofía nuestroamericana? Esto nos lleva al ejercicio del nombrar que, sin duda, es un problema muy complejo dado a los atributos implícitos y las cargas ideológicas que esto pueda generar. En este sentido hemos decidido tomar posicionamiento al nombrar a la región nuestra América, retomando la acepción martiana de integración regional que:

[1.] Implica un reconocimiento y una valorización de los pueblos originarios y de tercera raíz. [2.] Niega la existencia de razas como elemento discriminatorio. [3.] Propone objetivos comunes a partir de la experiencia de una tensión irreductible entre lo que es y lo que debería ser o se querría que fuese. [4.] Ejerce así la movilización desde una América ya, pero todavía del todo ‘nuestra’. (Cerutti, 2011: p.12)

Lo anterior, nos lleva a afirmar que filosofar en nuestra América, como ya lo asevera Horacio Cerutti (2014), es *utopizar*. Para ello, lo define como ese “esfuerzo obstinado por cambiarlo todo, desde alternativas vivificadoras, haciendo un ejercicio imaginativo que adquiere un compromiso: conocer para la transformación.” Complementando esta idea, también nos dice que “es de ese soñar despiertos del que aquí se trata” (Cerutti, 1996: p.48) retomando aquella idea de Mariátegui: “modificar lo que se ve y se siente, no lo que se ignora. Por ello, le parecen (sic.) sólo válidas aquellas utopías que se podrían llamar realistas. Aquellas que nacen de la entraña misma de la realidad.” (Mariátegui citado en Cerutti, 1996, p.48)

En este sentido, “[...] pensar desde nuestra América, quiere decir hacerlo desde la utopía. Porque esta América [...] no es nuestra todavía y la expresión lleva en sí la tensión de lo utópico; la potente tensión entre realidad e ideal o entre realidad y



realidad ideal.” (Cerutti, 2000: p. 69-70) Por ello, la filosofía nuestroamericana de la educación tiene como tarea ser parte de esa transformación educativa, de aquella que oprime, reprime, disciplina para deshumanizar. Ante esto tenemos que referir qué entendemos por educación desde esta postura. En este sentido entendemos que la tarea de educar

[...] significa no sólo socializar, sino también humanizar, que vienen aquí siendo lo mismo y que presuponen, ambos, la apropiación de valores. [...] educar significa dotar de una identidad propia al educando y, al mismo tiempo, otorgarle carta de ciudadanía humana. Significa crear al unísono al individuo y al género. Y entre uno y otro, la educación permite la producción y reproducción de todas las identidades colectivas. (Fabelo, 2003: p.279)

Estamos refiriéndonos a una educación integral, entendiendo por ésta la reformulación de valores humanos para la convivencia en colectividad. Ello nos lleva a asumir que

[l]a reflexión filosófica de la educación, como nosotros la entendemos, es praxis, plantea la necesidad de establecer pedagógicamente hablando, relaciones del hombre con el mundo, pero en la historia concreta, donde la crítica desempeña un papel muy destacado al cuestionar los modelos y mostrar los aspectos alienantes y deterministas que constriñen la capacidad creativa de los educandos. (Magallón, 1993: p.8-9)

En este sentido tenemos que la filosofía nuestroamericana de la educación: reflexiona sobre los fines y formas que se ejecuta la educación encabezada por el Estado buscando construir, a partir de la crítica, alternativas viables. Es una reflexión en donde “lo que se trata es de pensar para modificar una realidad en buena medida intolerable.” (Cerutti, 2000: p.41)

## **II. LA EDUCACIÓN POPULAR EN NUESTRA AMÉRICA: CONCEPTUALIZACIÓN DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Situando nuestra intervención, iniciaremos por esbozar a qué nos referimos con Educación Popular situándola en el contexto nuestroamericano, haciendo referente a Simón Rodríguez, maestro y filósofo de Nuestra América a quién se le atribuye el primer esfuerzo por reflexionar en este tenor y establecer los puntos de partida de las reflexiones sobre Educación Popular.



Hablemos ahora sobre ¿qué es la Educación Popular? Bien, en principio podemos hacer referencia a que es una alternativa que desde hace dos siglos aproximadamente se ha venido gestando, transformando. Se suele ubicar desde el siglo XIX, época de las independencias en Nuestra América, destacando la tendencia, en la educación, de corte de *instrucción pública*, las cuales hacían alusión que la civilización triunfaría ante la barbarie. (Puiggrós, 1993: p.4) Es a finales del siglo XX en donde ha tomado más fuerza a partir de cambios tanto en el contexto como en la urgencia de buscar alternativas transformadoras.

El máximo exponente de esta propuesta que conocemos, en nuestra época y al que se le suelen atribuir fundamentalmente estas prácticas, es a Paulo Freire, quién con su concepción de pedagogía como praxis emancipadora logró influir en procesos de ruptura de una pedagogía tradicional, aquella que ve el aprendizaje como depósito de conocimientos, planteando en un primer momento el carácter alienante de la educación en el contexto capitalista y en un segundo momento problematizando las formas de desarrollo de una pedagogía emancipadora, pues el cambio no sólo estaba en la toma de conciencia de ser oprimido.

En este afán de seguir indagando sobre la Educación Popular nuestroamericana, nos resulta necesario rescatar otras teorizaciones situadas en la región como la de José Martí, Mariátegui, Antonio Mella entre otros más, que aún faltan por rescatar para conocer cómo es que la noción de Educación Popular nuestroamericana ha ido creciendo, modificándose y construyéndose a partir de la coyuntura social de nuestro tiempo.

Adriana Puiggrós (1993: p.4), quien ha hecho un excelente trabajo de reflexión e indagación sobre la Educación Popular en nuestra América, nos sirve de referente para esbozar, de manera breve, el planteamiento central de Simón Rodríguez sobre la *educación popular*.

Simón Rodríguez “plantea la ruptura con el discurso pedagógico burgués europeo dominante y pretende construir una pedagogía verdaderamente democrática, que





responda a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana.” En este sentido, para Rodríguez “la escuela debía vincularse a la producción, debía ser al mismo tiempo un lugar de transmisión de conocimientos, un taller y un espacio para el trabajo y la creación. Lo importante no era la enseñanza, sino la educación.” Sobre ello, advierte Puiggrós que para Rodríguez, “la escuela debía ser un taller donde se educara un hombre distinto, con otra capacidad de pensar y otra posibilidad de hacer. La cuestión pedagógica no era tan sólo que los jóvenes conocieran sus deberes: ante todo debían conocer sus derechos. La sociabilidad es el objetivo de la educación y se trata de hacer, mediante ella, menos penosa la vida; socializar no es lo mismo que civilizar.”

Marco Raúl Mejía (2012) nos comenta que con este enfoque se dio la construcción de de las universidades del siglo XX en nuestra América, es decir, que en un principio esta forma de concebir la educación fue tomada en cuenta desde la visión institucional. Los casos más sobresalientes fueron: Perú, el Salvador y México. Algunas de estas características que destaca el autor, son: “[la educación que se brindaba a] los obreros [...] requería, [...], cambiar el contenido, los tiempos y la manera de hacer concreto el proceso educativo. Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia. [Además de construir y orientar] la organización que defendía los intereses de estos grupos.” (p.22)

A pesar de este intento de construcción de lo educativo dentro del terreno institucional con un enfoque crítico y popular, la forma de educación con características coloniales dependiendo del espacio político en el que eran construidas y privilegiando los intereses y conocimientos occidentales. En este sentido, uno de los críticos contemporáneos a los cuales se le atribuye las cartografías de la Educación Popular ‘contemporánea’ es al pedagogo brasileño Paulo Freire, quien revolucionó la práctica educativa a partir de la dialogicidad colectiva en la cual destaca el proceso dialéctico de la educación. En palabras de Peter Mc Laren (2008: p.198) “Freire creía que la continua producción del mundo social a través del diálogo ocurre en una compleja interacción dialéctica que posee las características estructurales de la



sociedad, como son sus relaciones sociales de producción, sus formaciones culturales y sus acuerdos institucionales.”

Freire se preocupó por plantear una forma diferente de educación e ir más allá de una visión institucional, ya que, le parecían insuficientes e inadecuadas las formas de llevarse a cabo la educación de la sociedad. En este sentido, su crítica fundamental a los procesos educativos es la *Pedagogía del oprimido* (2005: p.71-101) en donde plantea una concepción de la educación como mera pasividad: la educación bancaria. Esta es aquella que toma a la educación como un proceso de implantación de conceptos y “conocimientos” que el educando, que se asume como ignorante y pasivo, debe saber y depositar en su recipiente intelectual. Ello pone de manifiesto cómo es que este proceso de acumulación de conocimientos nos desvincula con el propio mundo en el que estamos inmersos, el cual no debemos ignorar, pero a la vez ignoramos. La crítica emprendida por Freire hace explícita la capacidad activa y creativa que el mismo educando tiene para aprender y enseñar a otros. Lo más importante de las lecciones de este gran crítico es que todos somos capaces tanto de enseñar como de aprender, pues para la educación liberadora no hay jerarquías ni poseedores completos del conocimiento. La comunidad está en un proceso constante de educación.

Algo que es preciso destacar es que para Freire “la educación popular no puede ser confundida con o restringida a la educación para adultos. Lo que define a la educación popular no es la edad del aprendiz, sino la opción política” (Mc Laren, 2008: p. 200)

Uno de los puntos a destacar es que la Educación Popular se diferencia de la Educación No Formal en la medida en que es “una educación que rompe los moldes rígidos de la escuela tradicional en los aspectos formales [...]” (Núñez, 1996: p.53) Es una forma creativa de desescolarizar la práctica educativa.

En cuanto a la Educación No Formal, siguiendo en este tono es, en palabras de Carlos Núñez, (1996: p.53) “la superación del ‘aula’, pero dentro de la misma ‘escuela’ y casi siempre está ligada a programas oficiales. La relación ‘educador-educando’ se



mantiene con todo el verticalismo del ‘maestro-alumno.’” Una de las tantas conceptualizaciones de la Educación Popular con la que me encuentro de acuerdo, por el momento, es la que define José Carlos Vigil (1989: 101) la cual destaca que “la educación popular es una experiencia intencionalmente educativa que facilita a los sujetos una toma de conciencia, una nueva síntesis de conocimientos o la incorporación de nuevos saberes, que permanecen más allá de la experiencia que les dio origen y que les permite enfrentar nuevas situaciones.”

En este sentido, al igual que la noción de educación, las nociones tanto saber como de aprendizaje cambian de perspectiva. En palabras de Marcela Gómez, Liz Hamui y Martha Corenstein (2013) podemos referirnos a que en la Educación Popular:

La noción *saber* no se limita a la esfera de lo escrito, al mundo de los letrados y los científicos; es concebida en una acepción más amplia, integrando las diferencias, las ‘maneras de decir y hacer’, que determinan los modos de pertenencia a una comunidad y por lo tanto permiten construir un capital social, político o cultural percibido y transmitido como tal. Tampoco se intenta oponer *saber teórico y práctico*, sino examinar cómo los actores incorporan y movilizan, simultáneamente, o en alternancia, diferentes registros de saberes para fines particulares.

En este sentido, poner atención en los modos en que los sujetos construyen, transmiten, apropian y resignifican los saberes resulta una cuestión fundamental para comprender las tramas densas y complejas en las que se están produciendo las narrativas de los sujetos en su relación con el momento en el cual éstas se inscriben y adquieren sentido y pertinencia histórico-social. (p.40)

De ahí que es evidente que al abrir al concepto de saber, por ende, los aprendizajes dejan de ser la cosificación de éste. Parece ser que el aprendizaje va ampliándose de una simple adquisición de conductas, habilidades, actitudes y aptitudes en un plano pasivo hacia un ejercicio crítico, activo, que pretende cuestionar por qué hemos de adquirir cierto tipo de conductas, habilidades, actitudes y aptitudes, y no otras. Esto es claro cuando las investigadoras del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) aclaran que:

Cuando los saberes son compartidos y valorados de manera colectiva, tienden a consolidarse en una dialéctica activa que oscila entre lo instituido y lo instituyente, operación que demanda mostrar las articulaciones entre los



saberes producidos y recreados, cuando a partir de la crítica se ponen al descubierto los mecanismos, las fuerzas y las políticas de las significaciones sedimentadas, y, por lo tanto, una manera distinta de ubicar a los actores y a los (*sus*) saberes. (Sollano et.al, 2013: p.50)

Hasta aquí tenemos algunos elementos conceptualizados desde estas prácticas tan interesantes y heterogéneas de educación alternativa. Por último es preciso aclarar que la Educación Popular no tiene un canon específico de ejecución, sino que lo interesante de las propuestas sistematizadas en algunas memorias o textos colectivos, son la diversidad de interacciones colectivas, metodologías surgidas desde su propia región, situación y necesidad.

### **III. FILOSOFÍA NUESTROAMERICANA Y EDUCACIÓN POPULAR: ¿PUEDE SER UNA FORMA DE FILOSOFAR SOBRE LA EDUCACIÓN?: CONCLUSIONES**

Hemos tratado de esbozar, de forma 'sintética', lo que una reflexión situada desde la filosofía nuestroamericana de la educación puede ofrecer, de los alcances que socialmente puede proponer y las acciones que puede posibilitar. Ante los elementos expuestos, nos gustaría precisar que la noción práxica que sostiene la Educación Popular, desde nuestro criterio, puede circunscribirse como una forma de filosofar sobre la educación por las siguientes razones:

- a) En tanto práctica, la educación popular nuestroamericana se ve en la necesidad de re conceptualizar las nociones de sujeto, saber, aprendizaje y sistema educativo. Además de que parte desde una coyuntura histórico-política.
- b) En tanto crítica, la educación popular materializa proyectos de utopías realistas, para sostener que otras formas, en este caso de educación, son posibles. Asume el reto de transformar una parte de la realidad.
- c) En tanto función social, la educación popular emprende la tarea de crear espacios colectivos de discusión, debate o intercambio de ideas, las cuales pueden posibilitar un cambio paulatino, pero urgente de las relaciones sociales y los valores impuestos por el sistema dominante.



Es evidente que el papel del filosofar, en esta praxis, se redefine y tiene una función social. Pero también debemos tener claro que la filosofía, por sí misma es insuficiente si se trata de buscar una transformación social, pues debe ser un trabajo conjunto de las diferentes ciencias sociales que juegan un papel para la comprensión del contexto: historia, política, sociología, antropología, pues como menciona el Dr. Cerutti (2006: p. 467) “[...] el trabajo interdisciplinario [es necesario] como vía para la búsqueda de una [posible] respuesta.”

En suma, lo que podemos decir es que el filosofar de la educación desde el contexto nuestroamericano nos da pautas de **asimilación**, **comprensión** y **praxis** para la incidencia social de nuestro tiempo en materia educativa, busca la reivindicación de un humanismo, donde: “[se trate] de pensar al hombre o, mejor aún de pensar el espacio en el que pueda constituirse el *hombre nuevo*”(Cerutti, 2006: p. 466), y no sólo el hombre sino las colectividades, que sería la tarea pendiente a discutir y trabajar siempre desde la crítica y la autocrítica. En este sentido, tenemos que trabajar en colectivo para construir una alternativa, pues como dice el Horacio Cerutti (2006: p. 326) al referirse a la tarea del filosofar nuestroamericano “[se debe] proponer y desarrollar alternativas positivas y que representen ese cambio que se quiere llegar a plantear”.



## BIBLIOGRAFÍA

### A) CITADA

Cerutti Guldberg, Horacio (2014) “¿Utopizar sin historia o con historia de las ideas?” conferencia magistral dentro del *II Coloquio de Filosofía e Historia de las Ideas en América Latina*, impartida el 20 de marzo en el Salón de Actos “Adolfo Sánchez Vázquez” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

\_\_\_\_\_ (2011) “Indispensables puntos de partida” en *Doscientos años de pensamiento filosófico Nostroamericano*. Bogotá: Ediciones desde abajo. (Colección: Filosofando desde Nuestra América para el mundo)

\_\_\_\_\_ (2000). *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: Porrúa-CCyDEL-CRIM, UNAM. (Colección: Filosofía de Nuestra América)

\_\_\_\_\_. (1993). “Filosofía Latinoamericana de la Educación” en *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*. México: CCyDEL- UNAM. (Colección: Panoramas de Nuestra América; 7)

\_\_\_\_\_. (1996) “Historiografía, utopía y filosofía latinoamericana” en *Memoria comprometida*. Costa Rica: Departamento de Filosofía Universidad Nacional. (Cuadernos Prometeo; 16)

Cisneros Farías, Germán (2001). *Axiología del artículo tercero constitucional*. México: Ed. Trillas.

Fabelo Corzo, José Ramón. (2003) *Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana: Editorial José Martí.

Gómez Marcela, Liz Hamui y Martha Corenstein (2013) “Huellas, recortes y nociones ordenadoras” en Gómez Sollano, Marcela; Corenstein Zaslav, Martha (coords.).



*Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas.* México: FFL/DGAPA/UNAM. (Colección: Seminarios)

Mc Laren, Peter (2008) “El hombre de la barba gris” en *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución.* México: Siglo XXI.

Magallón Anaya, Mario. (1993) *Filosofía política de la educación en América Latina.* México: CCyDEL-UNAM. (Serie: Nuestra América; 39)

Mejía J., Marco Raúl. (2011) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: cartografías de la educación popular.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Muñoz Rosales, Víctorico (coord.). (2013) *Filosofía Mexicana de la Educación (selección antológica).* México: Editorial Torres y Asociados. 2013.

Núñez H. Carlos. (1996) *Educación para transformar, transformar para educar.* Argentina: Lumen-Hvmanitas.

Puiggrós, Adriana. (1983) “Discusiones y tendencias de la educación popular latinoamericana” en *Nueva antropología*, Vol. IV, núm. 21. México.

Vigil, José Carlos. (1989) *La educación popular y protagonismo histórico. Una opción para América Latina.* Buenos Aires: Hvmanitas.

## **B) CONSULTADA**

Ávila Carrillo, Enrique, et. al. *Educación, rebeldía y resistencia.* México: Ediciones ¡UníoS!, 2014.

Cerutti Guldberg, Horacio. (2010) *Utopía es compromiso y tarea responsable (Ensayos de utopía V).* México: CECYTE-CAEIP. (Colección: Altos Estudios; 17)

\_\_\_\_\_. (comp.) (1990). *Modernización educativa y Universidad en América Latina.* México: Magna Terra Editores- Friedrich Ebert Stiftung. (Colección: Universidades en América; 2)



Damiani, Luis y Omaira Bolivar (comps.). (2007) *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano*. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Puiggrós, Adriana.(2011) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana*. Argentina: Colihue.

\_\_\_\_\_. (1998) *Educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

\_\_\_\_\_. (1992) *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*. Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social/ Aique Grupo Editor.

Romero Griego, Miguel. (2014) *Filosofía de la educación, ideología y utopía*. México: Ediciones del Lirio.

Saul, Ana María (coord.) (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Traducción de Alma Delia Miranda Aguilar. México: Siglo XXI.