

SERIE
EDUCA-
CIÓN

ISBN
978-
958-
782-
525-
1



DESARROLLO CON ROSTRO HUMANO DESDE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS POPULARES

JOHAN ANDRÉS NIETO-BRAVO

EDICIONES
USTA





**DESARROLLO CON
ROSTRO HUMANO
DESDE LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS POPULARES**

COLEC-

CIÓN

440

EDICIONES

USTA

**DESARROLLO CON
ROSTRO HUMANO
DESDE LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS POPULARES**

SERIE

EDUCACIÓN

Johan Andrés Nieto-Bravo



Nieto-Bravo, Johan Andrés
Desarrollo con rostro humano desde las
prácticas educativas populares/
Johan Andrés Nieto-Bravo, Bogotá:
Universidad Santo Tomás, 2022.

128 páginas; fotografías a color,
ilustraciones, mapas y tablas

Incluye referencias bibliográficas
(páginas 105-121) e índice de autor
y temático

ISBN 978-958-782-525-1
e-ISBN: 978-958-782-526-8

1. Investigación educativa
 2. Educación popular
 3. Ética - cultural
 4. Mujer - Educación
 5. Movilización social I.
- Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.72

CO-BoUST

© Johan Andrés Nieto-Bravo, autor, 2022

© Universidad Santo Tomás, 2022

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+57) 601 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Edwin Daniel Algarra Suárez *corrección de estilo*

lacentraldediseño.com *diseño de colección*

Martha Cadena *diagramación*

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-525-1

E-ISBN: 978-958-782-526-8

Primera edición, 2022

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645
del 6 de agosto de 1965, Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad

Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de
2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,
por cualquier medio, sin la autorización expresa del
titular de los derechos.



Esta obra tiene una versión de
acceso abierto disponible en el
Repositorio Institucional de la
Universidad Santo Tomás:
<https://repository.usta.edu.co/>
Universidad Santo Tomás

CON- TENI- DO	13	Introducción
	21	La educación popular como alternativa de desarrollo humano en procesos de emancipación divergente
	21	La dimensión política de la educación popular como pedagogía del encuentro
	30	Pedagogía popular como reflexividad interdisciplinar
	35	La educación popular como origen de una “economía otra”
	43	Desarrollo humano: tránsitos teóricos de interrelaciones con el campo de la educación y la ética cultural que consolida el capital social
	43	Del utilitarismo desarrollista, al giro del ajuste con rostro humano
	51	La libertad de bienestar como fundamento del desarrollo humano

- 61 El trabajo como construcción de saber
al servicio del desarrollo humano

**67 Mujer, desarrollo y crítica
al contractualismo, desde
una mirada popular**

- 67 Educación, trabajo y desarrollo
humano en la acción femenina
- 73 Alternativas de desarrollo en la
educación popular, una posibilidad
de agencia frente a la perspectiva
contractual

**79 Educación, movilización social
y territorios desde el contexto popular**

- 79 Tensiones y evoluciones
de la movilización social como
marco de lectura popular
- 83 El territorio, más allá
del espacio habitado

89 Conclusiones y perspectivas de desarrollo humano y educación popular

89 Desarrollo humano como sostenibilidad de cara a la Agenda 2030

91 Desarrollo y educación: el reto de construir una ética cultural que consolide el capital social

99 Retos de una educación popular para el siglo XXI

105 Referencias

123 Sobre el autor

125 Índice temático

Lista de siglas

Cepal	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
MinCiencias	Ministerio de Ciencia, Tecnología e Investigación
EP	Educación Popular
Fundehi	Fundación Para el Desarrollo Humano Integral
IAP	Investigación Acción Participativa
IDG	Índice de Desigualdad de Género
IDH	Index Development Human
IPEA	Instituto de Pesquisa Económica Aplicada
PIB	Producto Interno Bruto
PNB	Producto Nacional Bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
TLC	Tratados de Libre Comercio
UCC	Universidad Católica de Córdoba
USTA	Universidad Santo Tomás

Introducción

Los procesos de consolidación de la educación popular (EP) tienen su origen en la conciencia desde la que se enuncian, pues allí se gesta la interrelación entre sujeto y comunidad, como protagonistas de la agencia socioeducativa (Torres, 2017), y actores en la transformación de las tensiones históricas, éticas y políticas que rodean las realidades populares. Estos movimientos educativos se caracterizan por la emergencia de un saber pedagógico que no es exógeno a la vida de la comunidad, sino que nace en la práctica y se consolida por la capacidad reflexiva para problematizar su accionar, lo que posibilita su transformación.

El presente libro hace parte de un proceso de investigación realizado en la Fundación para el Desarrollo Humano Integral (Fundehi), financiado por la Universidad Santo Tomás (USTA) desde el programa de perfeccionamiento docente a nivel de estudios doctorales, por lo que es producto de la tesis doctoral adelantada en la materia de Producción del Conocimiento del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba-Argentina (UCC).

Asimismo, esta investigación se articula al FODEIN 10/2015 “Líneas educativas para el ejercicio autónomo de la ciudadanía y la superación de vulnerabilidades, en personas en proceso de Desarme, Desmovilización y Reincorporación Social”, con el aporte teórico a la evolución del concepto *desarrollo humano* liderado por el suscrito autor, quien ha sido su investigador principal.

El contexto de la investigación es el barrio El Arroyo, ubicado en la Comuna IV del municipio de Soacha, Colombia, llamada Cazucá. En este lugar, se viene construyendo una experiencia de educación popular denominada Fundehi, desde hace más de dos décadas, que ha sido agenciada por la Hermana Beatriz Charria, O. P., y diferentes líderes quienes, tras un proceso de emancipación, se constituyen en protagonistas de una práctica educativa generadora de desarrollo desde el territorio.

En el presente estudio teórico, se han logrado identificar dos categorías abordadas documentalmente: *educación popular* y *desarrollo humano*, que emergieron del trabajo de campo con la comunidad que ha realizado una apuesta de desarrollo humano desde los distintos ciclos de la vida, mediante la atención a población infantil, juvenil, adulta y adulta mayor. La investigación se focalizó en la población adulta y en los proyectos productivos de la obra, que han sido generadores de una mediana empresa llamada Corazones de Cazucá, que nace dentro de un proceso educativo y asume un horizonte de responsabilidad social corporativa, permitiendo que el quehacer de los educadores

populares pueda establecer rutas de dignificación desde el trabajo, la satisfacción y el fortalecimiento de las necesidades y capacidades humanas.

El lugar epistemológico desde el cual se construye el abordaje metodológico que dio origen a este libro es la hermenéutica, que trasciende el *Verstehen* de la comprensión (Ricoeur, 1981, 2004, 2011), con el fin identificar una relación existencial en el ejercicio interpretativo, de modo que se “transforma a los interlocutores del proceso educativo, ya que la comprensión es una experiencia existencial, dinámica, donde nada es estático” (Nieto, 2019, p. 28), por lo que se generan discusiones que posibilitan la emergencia de nuevas tensiones y diálogos entre las categorías teóricas *educación popular y desarrollo humano*.

El abordaje metodológico para la construcción de este libro es teórico-documental, y ha partido de las categorías emergentes de la experiencia, que han sido estudiadas desde un proceso riguroso que realiza un análisis crítico de la literatura producida en torno a las categorías, a partir de un proceso de abstracción científica que posibilita la emergencia de un nuevo documento y sitúa las relaciones teóricas que “dan a la información una vida nueva; perfeccionándola, transformándola y actualizándola” (Uribe, 2013, p. 198). Esto a su vez ha posibilitado sentar una postura teórica sobre la educación popular y su transformación de cara a los retos de desarrollo humano que impone nuestro siglo. Dada su metodología, se reconoce este libro como un estudio teórico que presenta, “a partir del análisis

documental, nuevas teorías, nuevas conceptualizaciones” (Uribe, 2013, p. 201).

La educación popular se genera como una alternativa diferencial a las prácticas sociales de los sistemas hegemónicos que estandarizaron megaestructuras económicas, políticas y educativas, las cuales han tenido como fin garantizar la continuidad de estos en el poder. Su sentido se encuentra en generar procesos de agencia social que provengan de la fuerza cotidiana del sujeto individual y colectivo; de allí que se fundamenten en una epistemología crítica e inductiva, que parte de los diversos rostros humanos y las luchas del día a día por su subsistencia.

La apuesta de educación popular ha tenido una clara evolución a lo largo de la historia, pues nace en el nicho del pensamiento latinoamericano y la teología de la liberación, fuertemente influidos por una perspectiva de resistencia beligerante de los pobres, frente al proyecto capitalista y neoliberal imperante. Su fuerza de acción respondió a las necesidades sociales del momento y de manera especial al reclamo de indignación, que permitió visibilizar la agencia social de las comunidades y su fuerza de emancipación.

La riqueza de estas décadas de reflexión activa ha permitido que los escenarios educativos populares sean el creciente nicho de procesos de investigación en los campos sociales y educativos, como lo son la sistematización de experiencias y la Investigación Acción Participativa —IAP— (Barragán & Torres, 2018). Junto a esto, son innumerables los procesos emprendidos

con familias campesinas, migrantes y población vulnerable, a quienes la reflexividad de la liberación les ha servido como plataforma de esperanza y camino de crecimiento; sin embargo, pareciera que el cambio de época y las aceleradas transformaciones económicas que propone la innovación tecnológica dejan atrás aquella resistencia revolucionaria centrada en los pobres y la beligerancia, cuyos ejes de lucha se reducen a una retórica anacrónica sin incidencia en las estructuras políticas, económicas y sociales.

El presente estudio teórico parte de un distanciamiento de la perspectiva de resistencia, para pensar una nueva clave de lectura de los procesos educativos populares, que se encuentre más cercana a una lógica de desarrollo humano que democratiza la praxis como oportunidad de libertad autosostenible y no solo como ideal de libertad beligerante; de allí que, en la lectura de *educación popular* propuesta en este libro, “lo que está en juego es la insuficiencia interpretativa de los planteamientos teóricos de su fase fundacional y de los retos que le impone el nuevo orden mundial” (Torres, 2007, p. 91).

Es en este punto donde se genera el concepto de *desarrollo humano* como un nuevo lugar de lectura y problematización de las prácticas populares, en cuanto posibilita el diálogo entre la agencia educativa y la acción social focalizada en la comprensión del sujeto como fin en sí mismo. Las lógicas de desarrollo provenientes del sistema capitalista han sido comprendidas desde la dinámica del crecimiento monetarista,

es decir, desde el incremento del producto interno bruto (PIB) de una nación, así este no indique la particularidad y pluralidad de vivencias de los sujetos que no aparecen registrados en los grandes índices de medición del capital, dado que ellos son generalmente los que lo producen, pero no lo poseen.

Volver la mirada al rostro humano ha sido la apuesta de una nueva comprensión de desarrollo que, desde 1990, se ha venido construyendo como teoría del mundo de la economía, la política, la filosofía y el derecho; sin embargo, en este libro el lugar de frontera discursiva es el campo de la educación, de manera especial aquella que se realiza desde lecturas populares. Se reconoce entonces en el desarrollo humano una plataforma de oportunidades autogestionadas para que los sujetos en ejercicio de su libertad puedan cambiar sus condiciones de vida, propiciando la dignificación, no desde la reproducción de un sistema, sino desde la problematización de sus prácticas como generadoras de un saber emancipador.

El objetivo del presente texto es establecer las relaciones teóricas que se entablan entre la educación popular y el desarrollo humano, como rutas de transformación social y de emancipación de los sujetos, por medio de la conciencia reflexiva de las prácticas socioeducativas que tienen por epicentro la dignidad de la persona. Para tal fin, el lector encontrará la siguiente ruta de discusión y reflexión teórica.

En primer lugar, se identifica la educación popular como una alternativa de desarrollo humano, mediante

los procesos de emancipación divergentes. Para ello, se problematiza la dimensión política de la educación popular, desde el concepto de pedagogía del encuentro; posteriormente, se identifica la característica de una pedagogía popular desde la capacidad reflexiva que proporciona la interdisciplinariedad, para finalmente generar una primera propuesta de “economía otra” proveniente del nicho educativo popular.

En segundo lugar, se aborda el concepto de desarrollo humano, identificando los tránsitos teóricos que este ha tenido, de manera especial en lo concerniente a su relación con la educación popular y la ética cultural capaz de generar un nuevo capital social. Por tal motivo, se hace un primer abordaje que explica el giro de pensamiento que se dio entre el utilitarismo desarrollista, y el nuevo enfoque de desarrollo que centra su mirada en el sujeto humano como fin en sí mismo, para lo cual se analiza su evolución teórica, finalizando en el reconocimiento del trabajo como escenario emergente de un saber puesto al servicio del desarrollo humano.

Teniendo en cuentas las características poblacionales del contexto de investigación y el papel de la mujer en este, se presenta en tercer lugar una lectura de relación entre educación, trabajo y desarrollo humano desde la acción femenina, como una crítica a las perspectivas doctrinales del contrato social.

En el cuarto capítulo, se enmarca la educación popular dentro de la progresión teórica de la movilización social, comprendiendo así los retos que esta tiene en una geometría política variable y polisémica.

Unido a esto, se problematiza el territorio como lugar de reflexividad de las agencias educativas populares, al transitar del lugar habitado al escenario vivido, en el cual se constituyen las identidades y subjetividades del colectivo social.

Finalmente, se generan unas conclusiones y prospectivas que buscan identificar los retos de la educación popular desde el desarrollo humano, haciendo énfasis en la dimensión de sostenibilidad de cara a la Agenda 2030 y a la relación entre desarrollo y educación, para concluir en la reconstrucción teórica de la educación popular para el siglo XXI como principal aporte al objeto de estudio del presente texto.

Este proceso de construcción teórica realizado desde la investigación social y educativa es un ejercicio académico que ha buscado visibilizar y poner en diálogo las reflexividades que emergen de la racionalidad práctica con todo un constructo teórico de conocimiento que prioriza la necesidad, cada vez más latente, de volver la mirada al desarrollo con rostro humano desde el quehacer cotidiano de las prácticas de educación popular.

La educación popular como alternativa de desarrollo humano en procesos de emancipación divergente

La educación popular es una plataforma de diversificación que ofrece alternativas de emancipación social; en primer lugar, se teje su dimensión política desde una lógica pedagógica que se da desde la experiencia del encuentro y, en segundo lugar, se establece la reflexividad interdisciplinar como punto de articulación entre el campo educativo y otras áreas del saber. En articulación con esto, se presenta la educación popular como un horizonte de consolidación de una economía diferencial.

La dimensión política de la educación popular como pedagogía del encuentro

Los procesos educativos emergentes del contexto popular se han constituido en espacios de construcción y encuentro entre subjetividades políticas (Navarro, 2013), que buscan reelaborarse simbólicamente, trayendo consigo nuevos escenarios donde se hace resistencia, pues “desde sus iniciativas, proyectos

de autogestión y luchas reivindicativas, activan los lazos sociales básicos, generan tejido asociativo, afirman sentidos de pertenencia amplia como sectores populares” (Torres, 2007, p. 296), al construir una identidad ciudadana que permite el autorreconocimiento como sujetos de derecho y actores de una política autónoma frente a los modelos capitalistas y neoliberales.

El presente estudio del marco de referencia problematiza el papel de la educación popular en la consolidación de apuestas sociales de desarrollo humano, construyendo posturas teóricas que fundamentan la construcción comunitaria, la apropiación del territorio y la emancipación social, en el marco de un “juego de proyectos político-ideológicos que conllevan diferentes visiones de futuro, mediante los cuales los actores políticos y sociales definen el sentido de su quehacer y, por lo mismo, su propia justificación para llegar a tener presencia histórica” (Zemelman, 1995, p. 34).

La lectura de los autores y la interrelación de sus textos no pretende hacer un recuento histórico o bibliográfico de la constitución de la educación popular, sino que busca establecer tensiones y diálogos teóricos con el proceso de investigación que se adelanta, a fin de situar la lectura de este trabajo en una perspectiva epistémica sobre las categorías que le constituyen.

La connotación política de la educación popular ha posibilitado la reflexividad de la práctica educativa como alternativa de cambio y transformación social, aporte central de la crítica que se nutre de los contextos culturales y recrea formas otras de educar (Giroux, 2004).

Por ello, se toma distancia de la escuela construida desde las tendencias institucionalizantes que estructuran una forma social acorde al sistema hegemónico replicado desde las aulas, en cuanto “la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema” (Gadotti, 2003, p. 199), lo que la convierte en un escenario desde el cual se garantiza la permanencia en el poder de los sistemas dominantes; es, entonces, el lugar de vigilancia y control.

En el caso específico de América Latina, se ha generado la tendiente privatización de los escenarios educativos públicos, lo que responde al crecimiento del modelo neoliberal de oferta y demanda que mercantiliza la educación y exonera al Estado de la responsabilidad de educar a los ciudadanos, trayendo consigo un doble conflicto: por un lado, la brecha educativa que acentúa la desigualdad social, debido a que el acceso a la formación es para quienes disponen de recursos financieros; por otro, la estandarización curricular de las instituciones bajo una perspectiva de ‘calidad’ tendiente a la homogenización. De allí que resulte relevante, desde un enfoque político y pedagógico, abrir la discusión sobre la resignificación de la educación latinoamericana frente a la creciente privatización (Gómez, 2002; Ouviaña, 2013).

Es en este marco problemático donde la educación popular se constituye en una alternativa diferencial, pues al no estar aliada a ninguna estructura condicional puede “analizar los fenómenos educativos desde

una perspectiva social considerándolos fundamentales como procesos de reproducción y de transformación cultural” (Russo, 2002, p. 135). De allí que su función sea proporcionar lentes de lectura social con un horizonte eminentemente político y necesariamente económico, lo que posibilita que las prácticas educativas populares “repiensen el andar y proyecten las nuevas utopías del cambio y la transformación educativa y social que urgen en la región latinoamericana” (Brito-Lorenzo, 2008, p. 31).

Es necesariamente política la práctica educativa popular que, en palabras de Torres (2002), “es una pedagogía para la transición social, y por tanto define su actividad educativa como una acción cultural cuyo objetivo central puede resumirse en el término concientización” (pp. 36-37), es decir, en generar una reflexividad crítica y abrir la puerta a la discusión participativa sobre la realidad social, como una manera de democratización de la justicia. Para Freire (1979), “el gran poder del discurso neoliberal reside más en su dimensión ideológica-política que en su dimensión económica” (p. 5), y esto se da porque la cuna de la formación política que acepta el modelo económico, lo asume y lo mantiene es la educación bancaria, que ha posibilitado que “los oprimidos, acomodados y adaptados en el propio engranaje de la estructura de dominación teman a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla” (Freire, 2004, p. 104).

La participación popular movida como conciencia reflexiva posibilita la generación de una alternativa

educativa diferencial capaz de desestabilizar el andamiaje de los paradigmas tradicionalmente constituidos para la educación. Este ‘remezón’ epistémico modifica la manera como se comprende al maestro y al estudiante; da apertura a otros aprendizajes no estandarizados ni parametrizados; une la brecha social de acceso a la educación de quienes han sido excluidos por la privatización de la educación pública y, de manera especial, retorna a la racionalidad práctica que permite poner sobre la mesa educativa problemáticas políticas y sociales tales como la economía. A continuación, se desarrollan dichos aspectos de la concientización política de la educación popular.

En primer lugar, se transforma la comprensión del maestro y el estudiante, al trascender los modelos pedagógicos heteroestructurantes, que tienen como propósito producir individuos sumisos capaces de asimilar la tradición que sostiene un orden social establecido (Delval, 1989), en donde, según Toffler (1985), la escuela se construye a partir del modelo de la fábrica con una propuesta visible de fundamentación aritmética, de lectura y escritura, que tiene tras de sí tres lecciones invisibles: puntualidad, obediencia y trabajo mecánico. El maestro es visto, entonces, como capataz que garantiza el control, la reproducción técnica y el trabajo. El estudiante es apenas un receptor pasivo que recibe mediante imposición modos de ver, pensar y actuar, los cuales le son reclamados por la sociedad en conjunto (Durkheim, 2012).

En la perspectiva popular, el maestro por excelencia es la comunidad que forma y que es formada; en tal sentido, no hay una gradación o un protagonismo jerarquizado, sino que se reconoce la autenticidad humana, en el momento en que se convierte en instrumento de sus relaciones sociales la capacidad de reflexionar y expresar mediante el lenguaje su pensamiento (Merani, 1977). La comunidad aprende y enseña. Es productora de una autorregulación cultural que le permite constituir subjetividades, en cuanto no hay cultura sin la mente humana y no hay capacidad de conciencia reflexiva sin esa realidad cultural (Morin, 2000). Se asume la acción participativa que genera una teleología de la educación misma al comprometerse con una concepción del hombre y de la sociedad en la multidimensionalidad que les constituye (De Zubiría, 2006).

En segundo lugar, se da apertura a otros conocimientos y aprendizajes que no se encuentran estandarizados. La educación popular abre la gama de posibilidades de estudio en cuanto responde a la necesidad cultural, a la especificidad contextual y al desarrollo de intereses que le son propios a las comunidades. Esta recuperación autónoma posibilita la emergencia de saberes ancestrales, regionales, religiosos y culturales diversos que resultan ser relevantes para la consolidación de las identidades comunitarias y la acción política que estas emprenden.

Un tercer aspecto lo proporciona el cierre de brechas, que no solamente posibilitan que las personas históricamente excluidas de los escenarios de formación

puedan acceder a estos y, con ello, agenciar su proceso de emancipación, sino que también permiten que el sujeto oprimido que se libera mediante la educación se convierta en maestro operante que libera y promueve los cambios que les son propios a las estructuras de poder: “ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 2004, p. 37).

En cuarto lugar, se da un retorno a la racionalidad práctica, identificando que la acción social de las comunidades está íntimamente ligada a la posibilidad reflexiva de concientización, por lo que el ejercicio de una formación política implica generar un conocimiento de la realidad, pues son los sujetos populares quienes, a través de “la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y recreadores. De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que seudoparticipación, es lo que debe realmente ser: compromiso” (Freire, 2004, pp. 73-74).

El conocimiento estructurado en la racionalidad práctica posibilita que educadores y educandos, “co-intencionados hacia la realidad, se encuentren en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento” (Freire, 2004, p. 73). De allí que sea necesario realizar una praxis teórica que permita “tomar distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido” (Freire, 1979, p. 5).

Estas características del proceso de concientización política, constitutivo de la educación popular, abren la puerta a una mirada crítica, en cuanto “ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así, porque estando así sirve a determinados intereses de poder” (Freire, 2003, p. 63). Por eso, es importante dentro de la consolidación política de la reflexividad denunciar la corrupción de la realidad, pero aún más recrear una pedagogía de la esperanza capaz de transformar, lo que implica “trabajar en nuestra propia utopía, no como irrealizable, sino resignificando la utopía como proyecto que se concreta en la praxis” (Masi, 2008, p. 81).

La constitución de la educación popular es una propuesta política, económica y pedagógica que ha problematizado tanto el campo educativo como el social, pues su lectura no entiende el uno sin el otro. El papel revolucionario de la educación popular no se encuentra en la beligerancia armada o en los grupos ideológicos de izquierda, sino en el protagonismo que adquiere el sujeto educando como actor del cambio social y epistémico. Es entonces la dimensión participativa de la acción popular la que consolida una praxis educativa profundamente comunitaria, con la capacidad de generar aprendizajes colectivos que permiten entrever que la lectura que hacen los sujetos de su propia realidad es una experiencia de *koinonia*¹, que retribuirá en la

¹El concepto *koinonia* proviene de las comunidades cristianas primitivas y hace referencia a la unidad en medio de la diversidad, donde los “muchos”

transformación de esta, desde emergencias que no son exógenas a la vida en común.

En el marco de sistemas educativos binarios y dualistas como lo son, según Ferreyra y Caelles (2009), los modelos de evolución y revolución —que representan la tensión epistémica entre dos orillas del conocimiento, el positivismo funcionalista y las corrientes fenomenológicas y marxistas—, se marcan brechas que parecieran ser inconmensurables entre racionalidades teórico-técnicas y práctico-críticas. La educación popular ha estado fuertemente marcada por una “pedagogía del conflicto” que la ha situado en los lugares de revolución (Sander, 1990). Por ello, se busca la generación de cambios formados por la adaptación “activa de las estructuras que suponen un proceso dinámico y permanente de equilibrio inestable, que puede desencadenar una modificación como consecuencia de sus propias fluctuaciones internas o bien de las relaciones de intercambio que se establecen con el entorno” (Ferreyra & Caelles, 2009, p. 52).

Esta investigación se sitúa en la necesaria transformación de este maniqueísmo epistemológico que ha situado las prácticas educativas populares en una orilla del conocimiento que se cierra al diálogo, al encuentro y a la agencia social de experiencias venidas de enfoques económicos diferenciales que pueden abrir la puerta a nuevas posibilidades de generar, desde

interactúan y existen alrededor del “uno”, y el “uno” se constituye en referencia a los “muchos”.

el diálogo, alternativas de resistencia y reexistencia social. Por ello, se sitúa la lectura teórica de la educación como “una acción cultural y a la vez política dirigida a la orientación de proyectos de vida en comunidad” (Ferreya & Caelles, 2009, p. 52), donde lo utópico de los ideales populares se puede hacer operativo y realizable en propuestas de desarrollo centradas en el sujeto humano que se agencian desde la constitución de una identidad comunitaria.

Por tal motivo, la dimensión política de la educación popular permite identificar que la misma se entiende como “un proceso de encuentro que tiene como finalidad la humanización integral de la persona que construye su subjetividad cotidianamente al relacionarse con libertad, responsabilidad individual y social. Hace su historia y es parte de la historia” (Ferreya & Caelles, 2009, p. 55). Toda educación popular es política y obedece precisamente al tejido de relaciones intersubjetivas que se gestan en el nicho de las comunidades, motivo por el cual la tensión entre lo individual y lo colectivo da cuenta de la agencia educativa que reconoce las historias personales como parte de una trama común de historias que se encuentran.

Pedagogía popular como reflexividad interdisciplinar

La reflexividad crítica de la educación popular no se genera en la especulación abstracta y deductiva, pues “si es verdadera reflexión, conduce a la práctica” (Freire, 2004, p. 69). Este retorno al *ethos* de la racionalidad

práctica permite comprender que la acción se constituye en praxis,

si el saber que de ella resulte se hace objeto de crítica. Es en este sentido que la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida y la revolución, que no puede hacerse viable al margen de la conciencia oprimida. (Freire, 2004, p. 69)

Como categoría teórica, la pedagogía ha tenido un evidente progreso a lo largo de los años, lo que posibilita la emergencia y discusión de posturas generadoras de la progresión del conocimiento pedagógico, entre las cuales surge la pedagogía popular como una forma de confrontación de modelos pedagógicos parametrizados e institucionalizados, y también como una alternativa de desarrollo. Se estructuran los modelos pedagógicos con los cuales entra en discusión la pedagogía popular, para finalmente identificar algunas de sus características y proyecciones.

Por un lado, se encuentra toda una corriente que parte del principio desde el cual se concibe que el conocimiento se transmite, al identificar en las palabras “los embriones de las ideas el germen del pensamiento, la estructura de las razones” (Grijelmo, 2004, p. 13), que posibilita el tránsito de la información entre un sujeto que la posee y uno que carece de esta, motivo por el cual la acción pedagógica se constituye en una herramienta de reproducción informativa, que en últimas resulta hoy culturalmente insostenible frente

al acceso abierto a la información. Este tipo de pedagogía establece los criterios de transmisión, poniendo al servicio de estos el currículo que hace la organización y selección de la información, y la evaluación que valida la apropiación de la información (Berstein, 1977).

Existen otras corrientes centradas en el aprendizaje, que buscan construir escenarios que lo propicien. Para Ausubel (2002), la repetición que se gesta de una misma idea en una variedad de contextos tiende a consolidarse en la memoria mejor que si esta misma idea tuviera múltiples repeticiones en el mismo contexto, por lo que es necesario identificar el elemento significativo y propiciar su diferenciación conceptual por medio del ejercicio continuo de la repetición.

Otro tipo de pedagogía es la que se centra en la dimensión autoestructurante del sujeto, lo que ocurre, según Not (1992), porque el desarrollo de un aprendizaje se moviliza internamente en el estudiante, ya que este tiene los medios necesarios y suficientes para su propia formación. Por tal motivo, el ejercicio pedagógico dinamiza los procesos de conciencia y motivación para que se geste el aprendizaje por sí mismo en el estudiante. El epicentro de esta apuesta se ha centrado en favorecer la humanidad y subjetividad dentro del proceso de construcción del aprendizaje (Wallon, 1987).

Es interesante identificar la síntesis de estos tras-humares pedagógicos en la perspectiva del educador popular colombiano Marco Raúl Mejía (2012), quien considera que la pedagogía ha transitado por tres

fases: una de tipo transmisionista, centrada en la reproducción de información y normas; otra activa, que motivó el protagonismo del sujeto frente al propio proceso de aprendizaje; y, finalmente, otra de tecnología educativa, que se acerca al avance tecnológico para la construcción de apuestas pedagógicas que articulan el artificio con la educación.

Será Freire quien postule una perspectiva diferencial de la pedagogía, al identificar las lógicas transmisionistas como plataformas de validación y legitimación de los saberes por parte de las clases opresoras en lo que denominó las pedagogías bancarias, para proponer una opción liberadora que posibilite la reflexividad crítica frente a la versión estructurada por la clase hegemónica y genere un compromiso político como alternativa social para la liberación. Se consolidó así tanto en el sur como en el norte un creciente movimiento que piensa la pedagogía desde un horizonte crítico, en donde se forma para la reflexión sobre las estructuras de poder que se han impuesto históricamente y la comprensión de la educación, no como el instrumento de perpetuación de un sistema en el poder, sino como su opción de divergencia que posibilite la reconstrucción de las prácticas y, por ende, su transformación constante, gracias a la reflexividad pedagógica (McLaren, 2002).

Para Acevedo et al. (2016), la pedagogía popular debe articularse en tres ejes: el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de los sujetos sociales. Esta apuesta educativa popular se caracteriza

por contravenir las tradiciones hegemónicamente institucionalizadas y reproducidas por diferentes sistemas educativos (familia, religión, partido político, medios de comunicación, entre otros), los cuales consideran que el conocimiento no es el producto de una práctica social históricamente constituida (Cendales & Mariño, 2009), motivo por el cual se impide el ejercicio de problematización y construcción permanente del conocimiento.

La participación como mecanismo de agencia es una de las características propias de la pedagogía popular, en la que se da la mutación de los roles preestablecidos dentro de las estructuras de una educación heteroestructurante o autoestructurante, en cuanto se rompen las líneas de jerarquización de los actores sociales, para establecer la comunidad como horizonte de sentido de la práctica y reguladora de los procesos de aprendizaje. Por ello, la participación y el carácter dialógico de la educación son una sola acción de constitución de sí con el otro, siendo pilares de la pedagogía popular que procure la inclusión y la justicia social (López, 2004).

Junto a estas propuestas y desarrollo, en el campo del horizonte crítico se establece la necesidad de pensar una pedagogía popular, caracterizada por darse en la agencia social comunitaria y establecer escenarios de transformación de las estructuras políticas y económicas, desde la generación de alternativas de desarrollo humanizantes. Es esta la tarea teórica de la presente investigación.

La educación popular como origen de una “economía otra”

La lógica de funcionamiento del sistema económico centrado en la perspectiva de un capital hegemónico ha permeado históricamente la economía y, con esta, los mecanismos de control sobre los sujetos, naturalizando y haciendo parte de la constitución social dicho fenómeno (De Sousa Santos, 2009). Por ello, es menester de la educación problematizar el papel que ejerce en la consolidación de plataformas de autogestión y en la generación de posibilidades de aprendizaje, capaces de crear otra economía posible.

El nicho de cambio inicia en las resistencias políticas como búsquedas permanentes de síntesis que propicien transformación; por tal motivo, las fuerzas sociales se constituyen en acciones políticas (Arico, citado por Coraggio, 2004b), que entrelazan procesos de reflexión y aprendizaje. De allí que sea posible comprender la educación como un escenario que simboliza y constituye una economía societal diferencial frente a fuerzas de mercado, caracterizándose por ser un programa complejo de acción colectiva capaz de dotar de sentido las prácticas cotidianas, lo que amplía la posibilidad de un mejor futuro (Coraggio, 2004b; De Sousa Santos, 2005).

La característica distintiva de una economía alternativa pensada desde la educación popular es el situar como causa teleológica de su accionar la dimensión social del sujeto, la cultura, el territorio o la comunidad, desdibujando la adquisición de capital como

el fin último de la práctica, ya que este se entiende como un medio instrumental al servicio de la persona. Por ello, esta reconfiguración económica, venida de lo popular como campo educativo, implica que la gestión organizacional de los colectivos sociales cambie, abandonando las tradicionales estructuras piramidales y jerárquicas caracterizadas por una visión vertical del poder, para pensar en una organización comunitaria, cuya estructura se determine por el bien común, la dignificación del sujeto y el empoderamiento social, lo que responde a las necesidades de vivienda, alimentación, educación, recreación, etc., como auténtico objetivo de la economía (Coraggio, 2004a), aquello por lo que la “economía popular realmente existe” (Caballero et al., 2010, p. 35).

El proceso de construcción económica en los sectores populares nace desde abajo, pues emerge de las prácticas de resistencia. Dicho proceso se reinventa cuando genera opciones de desarrollo capaces de impactar multimodalmente diferentes niveles de acción: micro, meso y macro. El proceso de incidencia de las experiencias se encuentra en consonancia con una práctica pedagógica en la que se internaliza, reflexiona y transforma la acción social; de allí que exista un saber que soporte el doble itinerario conformado por la economía popular y la educación popular.

Tabla 1. Comparativa entre economía popular y educación popular

Niveles de acción	Economía popular	Educación popular
Fase 1	<p>Microsocial</p> <p>Nivel de unidades productivas domésticas, que generan un hacer útil al interior de las propias comunidades. En este nivel se comentan las relaciones comunitarias, llegando a acuerdos, beneficios y la relación productiva entre insumo o producto. Es la dimensión del hacer colectivo que genera un conjunto de representaciones, valores y normas regentes del acontecer social de la comunidad.</p>	<p>Diálogo de saberes, práctica intracomunitaria.</p> <p>Para Freire la base de la pedagogía se encuentra en el diálogo de saberes, pues realiza un replanteamiento del pensamiento dogmático (Hleap, 2013), motivo por el cual este se constituye en la base del pensamiento popular (Mejía, 2013; Fals Borda, 1999). En esta fase del proceso pedagógico, se encuentra “el cruce de voces, sin que ninguna de ellas tenga el privilegio de silencio o negar ninguna de ellas” (Ghiso, 2013, p. 118). Es este el nicho de las relaciones humanas que entretejen el ser y el quehacer de la agencia social popular (Pérez, 1996), donde “las partes no son previas a la relación, sino que emergen a partir del vínculo social que los constituye” (Acevedo et al., 2016, p. 19). El reconocimiento de las subjetividades violentadas por el sistema hegemónico permite entrever la necesidad de resistencia y constituir alternativas de reconocimiento del otro que superen la instrumentalidad del “hacer” (Martín Barbero, 1987).</p>

(Continúa en la página siguiente)

DESARROLLO CON ROSTRO HUMANO

Niveles de acción	Economía popular	Educación popular
Fase 2	<p>Mesosocial Comprende el territorio y las características sociales que le enmarcan; es la relación que la comunidad tiene con el sector externo, las empresas con responsabilidad social corporativa, las entidades públicas. Es el encuentro con la realidad adversa y la oportunidad de generar redes asociativas enmarcadas en la propuesta económica popular.</p>	<p>Praxis educativa La consolidación del diálogo de saberes genera plataformas de libertades autogestionadas que consolidan nuevas formas de bienestar. Estas deben tener un doble proceso: por un lado, la metacognición como autorregulación de su propia acción (Nieto, 2017); por el otro, un principio de relación con el mundo, donde “las acciones cotidianas son escenarios de revisión y análisis” (Arana & Rapacci, 2013, p. 86), generando así vínculos de solidaridad con el sector externo.</p>
Fase 3	<p>Macrosocial Es la consolidación de apuestas sociales que visibilizan las prácticas populares alternativas, como posibilidades de desarrollo. En este estadio se viabiliza la generación de redes mayores y nacen nuevos escenarios microsociales, conformando una heterotopía, es decir, “no vivimos en una especie de vacío, dentro del cual localizamos individuos y cosas. [...] vivimos dentro de una red de relaciones que delinear lugares que son irreducibles unos a otros y absolutamente imposibles de superponer” (Foucault, 1986, pp. 22-27).</p>	<p>Emergencia de saberes pedagógicos sociales El empoderamiento es el culmen de la educación popular; en este estadio, los sujetos víctimas de las estructuras violentas que les oprimen son liberados y pueden realizar una narrativa de su propia existencia como forma de transformación (Nieto et al., 2019). El saber pedagógico que de aquí emerge consiste en la consolidación de un conocimiento comunitario que sirve como estructura para nacientes experiencias de educación popular que busquen agenciar alternativas diferenciales que tienen en cuenta la experiencia vital de los sujetos y las comunidades (Santamaría-Rodríguez & Mantilla-Funetes, 2018).</p>

Fuente: elaboración propia

La incidencia de la educación popular en la autogestión de una economía popular propicia tránsitos conceptuales que trascienden las estructuras neoclásicas que tienen por eje de estudio la asignación de recursos limitados con múltiples fines, haciéndola una “función sustantiva” (Mutuberría, 2007) para propiciar una economía plural donde las lógicas de mercado se puedan poner en diálogo con la generación de plataformas sociales de autogestión y sostenibilidad, desde una racionalidad comunitaria de los recursos materiales, en clave de servicio (Laville, 2004). Con dicho dinamismo, se provee una consolidación de la eficiencia social, que está en capacidad de trascender la economía mercantilista que, al instrumentalizar al sujeto humano, lo reduce al nivel de un recurso, enmarcado en la dinámica del trabajo como producción y el capital como teleología.

La mercantilización de la economía trajo consigo la emergencia de una sociedad de mercado, haciendo de este dinamismo el epicentro de la vida social, donde se constituye una comprensión ética, deontológica, organizativa y política del proyecto de vida humano. Es en este lugar de coyuntura en el que resulta pertinente y revolucionaria la acción de una educación capaz de movilizar el *ethos* social instaurado por una socioeconomía del capital (Goldar, 2013).

La fuerza de la educación popular en contravía de un modelo económico hegemónico no se encuentra en la oposición que hace a este, sino en la capacidad de ser un proceso sistémico de aprendizaje, que posibilite

la ruptura con los paradigmas que constituyen la racionalidad imperante y abra la puerta a una “posibilidad otra que revalorice la utopía” (Fernández, 2007, p. 297), gestando así la esperanza como una dimensión constitutiva de la necesidad humana (Bloch, 2005, 2006), que se consolida por medio de procesos como un nuevo sector orgánico capaz de gestar “cambios institucionales, culturales, de relaciones de poder, de constitución de nuevos sujetos colectivos, de reformas profundas del Estados y de la cultura política” (Coraggio, 2008, p. 56).

Una apuesta económica popular que se encuentre trazada por la práctica educativa popular comprende que “la construcción de una pedagogía comunitaria ejerce una acción liberadora, que asume la conciencia de la realidad propia del contexto y de los sujetos sociales que se desarrollan en este ambiente de aprendizaje” (Nieto & Pinto, 2018, p. 230). La organización comunitaria de los colectivos sociales no surge gracias a procesos naturales o previamente estructurados, sino que emerge por la tensión del *habitus* de los sujetos que agencian las experiencias, con la estrategia o apuesta de cambio, dentro del marco de un proceso sociocultural (Bourdieu, 2001).

Finalmente, la característica central del sujeto pedagógico dentro de una apuesta de desarrollo pensada en los movimientos populares es que este es trabajador. Dicha condición muta la comprensión epistémica de la práctica, pues esta no tiene por finalidad la formación de las estructuras convencionales para lograr alguno de los títulos que reconocen los estados, sino

que el aprendizaje que se consolida busca la generación de oportunidades que dignifican desde la labor y confieren un lugar político y ético, para que los sujetos excluidos puedan participar dentro de las plataformas de desarrollo autosostenible. Por tal motivo, una pedagogía frente a la opresión se consolida con el oprimido y no solo para el oprimido, conllevando una praxis humana que conjuga acción y reflexión como parte de la transformación del mundo, la razón, la libertad y la educación misma.

Desarrollo humano: tránsitos teóricos de interrelaciones con el campo de la educación y la ética cultural que consolida el capital social

La propuesta teórica del desarrollo humano realiza una evolución conceptual que transita entre diferentes enfoques académicos; en primer lugar, se encuentra el ajuste con rostro humano, una propuesta que presenta una opción de desarrollo diferente a los enfoques utilitaristas del monetarismo; posterior a esto, se genera una evolución en el concepto de desarrollo que se encuentra ligado a una lógica de bienestar, por lo cual los esfuerzos se encuentran enfocados en la adquisición de lo básico para garantizar cierta estabilidad; finalmente, el enfoque avanza hacia la comprensión del trabajo como una plataforma que posibilita la emergencia de un saber social generador de desarrollo humano.

Del utilitarismo desarrollista, al giro del ajuste con rostro humano

El desarrollo humano se viene constituyendo como una categoría teórica, que permite la problematización

de la forma como se abordan tanto el progreso como el bienestar humano. En 1990, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) propuso un debate global en el que se pudiera discutir la tensión entre el progreso económico y la dignidad de los sujetos en su calidad de vida. Todo este esfuerzo se dio por la imperante necesidad de “ir más allá del crecimiento del PNB², los ingresos, la riqueza, la producción de artículos de consumo y la acumulación de capital” (PNUD, 1990, p. 21), con el fin de discutir la pertinencia del PNB y del PIB como indicadores auténticos de las condiciones y la calidad de vida humana. Estos movimientos de pensamiento tienen su origen desde los años 60 y posibilitaron el planteamiento de un enfoque diferencial que ha tenido diversos giros y evoluciones, consolidando así la categoría de desarrollo humano que está en constante construcción.

La centralidad del enfoque se encuentra en el crecimiento de la riqueza propia de la vida humana, exógeno a los progresos económicos, los cuales resultan inequitativos; de allí que, desde esta perspectiva de desarrollo, busca aportar a la creación de plataformas

² El PNB es el *producto nacional bruto*, una forma de medición de productos y servicios que se obtuvieron por la fuerza productiva de un país. Frente a este, se encuentra el *producto interno bruto* (PIB), que cuantifica la totalidad de la producción generada por un país. Ambos factores de medición son puestos en entredicho por el desarrollo humano.

autogestionadas que procuren oportunidades y posibilidades, en las que, ejerciendo la libertad, los sujetos humanos puedan elegir opciones para vivir dignamente (Nussbaum, 2012). Este principio se fundamenta en tres pilares:

- *El sujeto como individuo.* El desarrollo humano, a diferencia del contractualismo social, no se fundamenta en la igualdad, que crea uniformidad y abre la puerta a la inequidad (Nieto & Pardo-Rodríguez, 2017). Por el contrario, se centra en la diferencia de cada sujeto como individualidad, con condiciones, capacidades y oportunidades diferentes que pueden ser potencializadas y atendidas. No se quiere decir con ello que el desarrollo se dé en solitario; por el contrario, reafirma la dimensión comunitaria que parte y nace de la subjetividad de cada individuo y del reconocimiento de cada sujeto como un fin en sí mismo.
- *Plataforma de oportunidades.* El desarrollo procura que las personas tengan mayores oportunidades para elegir libremente aquello que aporta a la vida digna, en consonancia con lo que son capaces de ser y hacer, lo que implica la creación de escenarios para la libre elección y la realización de las capacidades humanas (Sen, 1990).
- *Libre elección.* A diferencia de los sistemas monetaristas que dejan una única alternativa de subsistencia, el desarrollo humano busca ampliar la gama de posibilidades de elección, atendiendo al principio de diferencia, en donde

las personas puedan ejercer plenamente sus potencialidades, en medio de unas condiciones de vida dignas, productivas, creativas y diversas, que satisfagan sus necesidades fundamentales. En la libertad se conjugan tanto las capacidades como las opciones, pues estas procuran libertades que pueden ser negativas o positivas (Sen, 1992).

Con base en los anteriores principios, el presente texto problematiza las tensiones producidas en la construcción del concepto, teniendo en cuenta las relaciones que se establecen con la educación popular y la agencia social de las comunidades que procuran mejorar la longevidad de vida saludable, la construcción de saberes-conocimientos y la consolidación de opciones que procuren un nivel de vida digno para las poblaciones históricamente excluidas; por tal motivo, es necesario hacer el tránsito teórico entre el desarrollo como monetarismo utilitarista y la necesidad de buscar una alternativa diferencial que se centra en el sujeto humano. Posteriormente, se identifica la progresión en la fundamentación del concepto realizada en la primera década de los años noventa a partir del trabajo de Amartya Sen, Mahbub ul Haq y el PNUD (1990), en el que imperó una comprensión de desarrollo humano centrada en el bienestar, por lo que se discute la relación existente entre el trabajo y la construcción del saber (construcción educativa) que se pone al servicio del desarrollo humano. Seguidamente, se establece el dinamismo de interacción

entre educación, trabajo y desarrollo, presente en las prácticas sociales femeninas. Después, se identifica el papel del desarrollo humano en la Agenda 2030 como sostenibilidad, para finalizar puntualizando la relación entre desarrollo y educación como constructo de una ética cultural que consolida el capital social.

La teoría económica del desarrollo presente en la modernidad ocupó sus esfuerzos en la generación de riqueza material por medio del aumento de la producción de bienes y servicios. Esta preocupación movilizó todas las actividades sociales, entre estas la educación, para aportar al incremento del PIB de una nación, fundamentándose en el paradigma que considera que la pobreza solo se mitiga con la generación de rentas productivas. Los modelos de escolarización no han sido ajenos a la estructura económica monetarista, cuando hacen parte del entramado social que posibilita y forma una comprensión utilitarista del hombre, del cosmos y de la sociedad.

El crecimiento económico se constituye entonces en causa teleológica del accionar social en pro del desarrollo, poniendo en la cúspide de las prioridades la generación de capital material y la acumulación de este como posibilidad de riqueza. Esta doctrina, socialmente sustentada y reproducida por la educación, abrió las puertas a un acuerdo global al que pensadores como John Williamson (1990) han denominado el “Consenso de Washington”. Las aperturas políticas al neoliberalismo como sistema de pensamiento que dota de sentido a la sociedad bajo el manto

común de la tecnocracia identificaron en la educación la base de una crisis que dificulta el desarrollo y su finalidad, el crecimiento. La crisis de los sistemas educativos expuesta por el neoliberalismo, principalmente de los llamados países en vía de desarrollo, se ha centrado en los procesos de ineficiencia en la productividad, lo cual se produjo por una universalización de la educación que, según esta perspectiva, “fue alcanzada a expensas de un progresivo deterioro de la calidad y de los índices de productividad de las instituciones escolares” (Gentili, 1998, p. 106).

La comprensión filosófica de esta mirada neoliberal nace de la exaltación de las libertades del sujeto propuestas por Locke (1679/2014), cuando las describe como “una libertad para seguir mi propia voluntad en las cosas que la norma no proscribiera, de no estar sujeto a la voluntad inconstante, incierta, desconocida y arbitraria de otro hombre” (p. 87). Este concepto centraliza la individualidad como competencia; de allí que se piense que la educación está en crisis “porque en ella no se han institucionalizado los criterios competitivos que garantizan una distribución diferencial del servicio que se fundamente en el mérito y el esfuerzo individual de los ‘usuarios’ del sistema” (Gentili, 1998, p. 107). El modelo educativo que se basa en esta perspectiva de desarrollo transita hacia la lógica del mercado como competencia de productividad, para generar la eficacia de la que adolece la educación y el sistema social, mediante una formación centrada en la meritocracia, la selección y la jerarquización productiva, lo que

transfiere “la educación de la esfera política a la esfera del mercado, negando su condición de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual” (Gentili, 1998, p. 109).

El modelo de hombre emergente de esta comprensión de desarrollo monetarista es el de un ciudadano que produce y consume (Apple et al., 1997; Gentili, 1994), lo cual lo ubica en una espiral de acciones que lo constituyen en un medio para producir capital y un receptor que acumula bienes materiales a partir del capital producido; en últimas, un instrumento de la maquinaria económica cuyo eje o dinamismo no es la humanidad en sí, sino la fuerza productiva del capital para poseer e individualizar. Dicha comprensión de hombre ha generado inequidad social; de allí que el primer movimiento que empieza a tomar distancia de los modelos desarrollistas de esta comprensión económica sea el que busca redistribuir, aún sentado sobre la base del crecimiento, pero con la plena convicción de que la pobreza no se acabaría, aunque el PIB aumentara, y que los márgenes de medición no presentaban un balance de lo que acaecía en la realidad de los contextos regionales (Chenery et al., 1974).

Aunque hubo un avance con las propuestas redistributivas, no se logró generar un giro en el modelo de desarrollo, pues aún el epicentro de este seguía siendo el crecimiento económico, que no responsabilizaba al sujeto en estado de pobreza en el proceso de transformación de las condiciones de vida propias; por el contrario, pareciera dejar un manto de asistencialismo.

Esto explica que empiece a surgir una comprensión de lo laboral como posibilitador de la generación de capital para satisfacer necesidades primarias; sin embargo, en este momento el trabajo se continúa pensando desde la óptica del crecimiento económico, que produce bienes, genera capitales para continuar consumiendo otros bienes en estructuras inequitativas, unido a las formas de contratación empresarial y a los procesos de explotación que dificultaron la intención de la *International Labour Office* (1978) de explorar el mundo del trabajo como alternativa de desarrollo.

Estos primeros intentos de crítica fueron fundantes para la revolución del concepto *desarrollo*; sin embargo, no lograron las metas que pretendían alcanzar, en cuanto su foco no fue el sujeto al que buscaban proteger. En medio de economías en crisis y de un crecimiento desorganizado que dejó naciones estables y otras sumidas en la absoluta pobreza, se empieza a crear la idea de encontrar un nuevo foco de desarrollo que mitigue la acentuada brecha social. Dicha propuesta emerge de un estudio adelantado por Cornia et al. (1987), al que denominaron *Adjustment With a Human Face*, y que presenta una política y un enfoque para la planeación nacional que propenda por el bienestar, aun cuando una economía se encuentre en crisis.

Con este esfuerzo, se buscó lograr en primer lugar una macropolítica expansiva que le diera permanencia al empleo, a los ingresos y a la inversión como parte del reajuste económico (Stewart, 1988); además, se diseñan mesopolíticas con el fin de “ayudar a cumplir

las prioridades para satisfacer las necesidades de los grupos vulnerables y promover el crecimiento económico. Las meso-políticas son aquellas que se relacionan con el impacto distributivo de las macro-políticas”³ (Stewart, 1988, p. 20). Estas servirían para ayudar a los sujetos concretos, a pesar de la existencia de macropolíticas restrictivas. Un tercer tipo de política emergente de este modelo fue el que se denominó *Sectoral policies*, que reestructuró la producción de pequeña escala, para dar estabilidad a los hogares con menores ingresos (Stewart, 1988). Este esfuerzo de equidad dirigió los recursos a potencializar la salud y la educación como factores necesarios para superar la crisis de una nación, con lo que se da un giro considerable al proceso de desarrollo, pues se reconoce en este el rostro humano que hay detrás de cada decisión educativa, política y económica.

La libertad de bienestar como fundamento del desarrollo humano

El propósito de este acápite no es el de generar un recuento histórico, sino identificar la evolución y las tensiones que ha tenido el concepto de desarrollo humano a partir del informe generado por el PNUD desde 1990 hasta el 2000. Para comprender la constitución de este insumo teórico de validez internacional, es necesario hacer referencia al economista paquistaní

³ Traducción propia.

Mahbub ul Haq, quien introdujo este concepto teórico en el PNUD, partiendo de la siguiente idea fundante:

En el mismo espíritu, después de muchas décadas de desarrollo, estamos redescubriendo lo obvio: que las personas son tanto los medios como el fin del desarrollo económico. A menudo esta simple verdad se oscurece porque estamos acostumbrados a hablar en abstracciones, en agregados, en números. Los seres humanos, afortunadamente demasiado tercos para prestarse a convertirse en una mera abstracción, son convenientemente olvidados⁴. (Ul Haq, 1995, p. 3)

El trabajo del profesor Mahbub ul Haq, unido a la reflexión sobre el concepto construida por el nobel de economía Amartya Sen, generó la apertura a la consolidación y construcción del desarrollo humano como una teoría fundamentada estadísticamente en un índice de medición, pero explicitada en una reflexión académica que toca diferentes tópicos teóricos, que pueden ser asimilados y aprendidos por un público no experto.

La frase con la que abre el primer informe es la siguiente: “La verdadera riqueza de una nación está en su gente” (PNUD, 1990, p. 31). El objetivo de esta primera propuesta se centra en visibilizar y fundamentar un enfoque de desarrollo cuyo propósito es procurar una vida digna, algo que en teoría parece obvio; sin embargo,

⁴ Traducción propia.

en la práctica las tendencias monetaristas educan bajo la dinámica de acumulación sobre bienestar, lo cual produjo, por un lado, la exaltación del capital como fin y, por otro, una brecha social que excluye a quienes no pueden acumular dicho capital. Por tal motivo, se define el desarrollo como como “un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente” (PNUD, 1990, p. 33). Estos tres principios siguen siendo columna vertebral del enfoque. Resulta relevante reconocer que la educación ocupa un papel central, pues tiene el poder de construir saberes y conocimientos que consolidan la comprensión de hombre y la posibilidad de subsistencia de la propuesta de desarrollo humano.

El PNB y el PIB no son entonces los criterios de medición reales y las teorías del capital humano redujeron a la persona a una dimensión instrumental, por lo que la principal preocupación de esta etapa se caracterizó primero por generar un nuevo sistema de medición fundamentado en los intereses del enfoque al que se le denomina *Index Development Human* (IDH), así como en afinar el sentido de la formación como escenario que potencia y posibilita la construcción del desarrollo humano, en diálogo y confrontación con ulteriores teorías como las del capital humano, el enfoque de bienestar social o el enfoque de necesidades básicas. Así se sostiene en el informe:

El desarrollo humano compagina la producción y distribución de artículos de consumo y la expansión y uso de las capacidades humanas. También se concentra en las alternativas —en qué debe tener la gente— y qué debe hacer para asegurar su propia subsistencia. Además, el desarrollo humano se refiere no solamente a la satisfacción de las necesidades básicas, sino también al desarrollo humano como un proceso dinámico de participación. Es aplicable tanto a los países menos desarrollados como a los países altamente desarrollados. (PNUD, 2019, p. 35)

Se convierte entonces en una constante la defensa de la idea de ruptura entre crecimiento económico y capacidades humanas potenciadas, implicando con ello la necesidad de presentar evidencia real y medible de las brechas, los sujetos y las condiciones en donde la vida humana ha estado instrumentalizada por el horizonte de productividad propio del crecimiento económico. De allí que en el informe de 1991 concluya que “la ausencia de compromiso político, y no la falta de recursos financieros, es con frecuencia la causa verdadera del abandono en que se encuentra el hombre” (PNUD, 1991, p. 17), centrando su atención en la forma como se financia el desarrollo y se consiguen los recursos para garantizar vida sana, educación y dignidad a hombres mujeres y niños, no solo en el espacio individual, sino en la vivencia social; pero también en la conciencia de la necesidad de generar un desarrollo para el presente y el futuro, es decir, una conciencia sostenible (PNUD, 1991). Esta preocupación por la adquisición de recursos que

permitan la financiación del enfoque generó una centralidad en los procesos de medición tanto del desarrollo humano como de la libertad humana, evidencia que “muestra que la promoción del desarrollo humano no implica el sacrificio de libertad” (PNUD, 1991, p. 53), lo que trajo serias dificultades al informe, pues diferentes naciones manifestaron inconformidad entre la medición y la realidad propia de cada país.

La preocupación de financiamiento produjo que en 1992 el informe se centrara en el “funcionamiento de los mercados internacionales, a fin de determinar las formas en que satisfacen o dejan de satisfacer, las necesidades de las personas más pobres del mundo” (PNUD, 1992, p. 17). Dicha opción permite evidenciar la marcada brecha social que existe entre países con altos y bajos niveles de desarrollo, por lo que se ve la necesidad de abrir los mercados y regularlos, con el fin de generar lo que se denominó una política social sensata, que no marcara los procesos de equidad en el comercio entre estados (PNUD, 1992). Lamentablemente, dicha postura trajo posteriormente un problema consigo: los tratados de libre comercio (TLC), que se constituyeron en formas de eliminar el trabajo manual, artesanal y la empresa local.

Los retos de los dos informes anteriores generaron una preocupación acerca de los mercados, al sentir una marginación de los pueblos que no pudieron asumir las propias decisiones, afectando el principio de libertad propio del desarrollo; por ello, el informe de 1993 insistió en la emergencia de la acción popular, pues “la gente

siente hoy día un impulso —un impulso impaciente— por participar en los acontecimientos y los procesos que configuran sus vidas” (PNUD, 1993, p. 1). Por esa razón, la regularización del mercado no solamente debe propender la financiación del enfoque, sino la posibilidad de generar oportunidades que revitalicen las libertades de elegir y sensibilizar los mercados frente a la condición humana; es importante entonces mencionar el papel de la guerra fría y el dominio del concepto de seguridad militar, que debe ser replanteado por el de seguridad humana, pues la protección debe estar centrada más en el sujeto que en los territorios, para propugnar su bienestar.

La seguridad humana empieza a consolidarse como un tema transversal dentro del enfoque, pues se consideró que “el mundo nunca podrá disfrutar de la paz, a menos que los seres humanos tengan seguridad en sus vidas cotidianas” (PNUD, 1994, p. 1). Esta idea se motiva por la Cumbre Mundial de Desarrollo Social, al llegar así a su punto culmen la necesidad de proteger o conseguir recursos de sostenimiento que garanticen dicha seguridad, a lo que se le denomina el *dividendo de paz*, posible en cuanto “el gasto en armas menoscaba la seguridad humana, al consumir preciosos recursos que podrían haberse destinado al desarrollo humano” (PNUD, 1994, p. 56).

Una vez definido el enfoque teóricamente y su insistencia transversal, que es procurar el financiamiento para satisfacer el bienestar humano, se empiezan a tratar en el informe de 1995 temas o ejes problemáticos

que tienen que ver con este. La centralidad de la discusión se enfocó en la relación entre mujer y desarrollo, haciendo hincapié en la distribución de horas y salarios, el acceso a empleabilidad y la consecución de recursos para satisfacer el bienestar (PNUD, 1995). Vale la pena destacar en este apartado la preocupación por puntualizar dentro del IDH la categoría de género, hasta ahora invisible tanto en su desarrollo como en su potencialidad, lo que permite comprender que la equidad de género no responde a una tecnocracia, sino a un proceso político que “requiere un nuevo tipo de pensamiento en el cual los estereotipos de mujeres y hombres sean reemplazados por una nueva filosofía que considere que todas las personas, sea cual fuere su sexo, son agentes imprescindibles para el cambio” (PNUD, 1995, p. 1).

Un segundo eje es el discutido en el informe de 1996, en el que se busca generar una conceptualización de la pobreza humana como ausencia de oportunidades para elegir desde la libertad (PNUD, 1996). Esto se da en el marco del año mundial de erradicación de la pobreza, para lo cual se analiza entonces “el grado de relación y fortaleza de los vínculos entre crecimiento económico y desarrollo humano” (PNUD, 1996, p. 1). Si bien se había dado una ruptura en los primeros años de construcción del enfoque por querer acentuar la primacía del sujeto sobre el crecimiento, era necesario generar un puente que permitiera evidenciar que existe un auténtico crecimiento cuando las condiciones humanas son justas, pues el buen crecimiento económico es aquel “que promueve el desarrollo humano en todas

sus dimensiones, [...] genera pleno empleo y seguridad en los medios para ganarse el sustento. Distribuye equitativamente los beneficios. Promueve la cohesión social y la cooperación. Salvaguarda el desarrollo humano futuro” (PNUD, 1996, p. 63).

Siguiendo la misma línea, el informe de 2017 realiza una conceptualización de la pobreza que viene reduciéndose, pero no ha adquirido una reducción de carácter universal. La mirada de la pobreza ha sido puesta sobre la perspectiva de la ausencia de capital; sin embargo, desde el enfoque de desarrollo humano, esta se comprende como “la denegación de opciones y oportunidades para vivir una vida tolerable” (PNUD, 1997, p. 17). Dicho concepto genera un primer giro en la idea de desarrollo humano que consiste en irse alejando de la preocupación de bienestar que se ha consolidado desde el informe de 1990, porque trasciende el afán de la consecución de ingresos para estar bien, con el ánimo de comprender que la pobreza es multimodal y multidimensional. Esto indica que no se define por un umbral de ingreso o consumo, sino por la perspectiva de capacidad, que “se basa no solo en la situación empobrecida en que la persona vive efectivamente, sino también en la carencia de oportunidad real, determinada por las limitaciones sociales y por circunstancias personales, para vivir una vida valiosa y valorada” (PNUD, 1997, p. 18). De este modo, son las comunidades locales quienes “determinan los criterios de bienestar y los elementos fundamentales de la privación según aparezcan en su contexto” (PNUD, 1997, p. 19), por lo

que tanto pobreza como desarrollo deben ser vistos desde la particularidad del contexto.

La pobreza se encuentra íntimamente ligada a la ausencia educativa, y esta a su vez está asociada a problemas de exclusión. En su momento el PNUD (1997) identificó que en el mundo había alrededor de 840 millones de adultos analfabetos, de los cuales 538 millones corresponde a mujeres, y estas tasas se encuentran en los países no industrializados, completando con ello el círculo vicioso de la perpetuación de la condición de pobreza, por la ausencia de la oportunidad educativa.

Pensar la educación como una alternativa de desarrollo humano, es decir, como una plataforma de oportunidades gestionadas desde las libertades personales, es la puerta de entrada para poner fin a la pobreza y crear opciones de crecimiento multidimensional y multimodal; sin embargo, la educación, entendida desde criterios de formalidad, como procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados a los contenidos y estandarizada en los modelos, no puede ser una vía real de mitigación de la pobreza, y tampoco es culturalmente sostenible, en cuanto no responde a las realidades propias del contexto, ni a las opciones de transformación social de las comunidades.

Por esta razón, resulta pertinente identificar una educación popular como ruta de acción que nace de la agencia propia de las comunidades y responde a las múltiples dimensiones de la pobreza y sus modalidades, permitiendo la emergencia de saberes que transforman

la práctica, los sujetos y las condiciones, al ofrecer oportunidades de autogestión y sostenibilidad.

Los dos siguientes informes giraron sobre la lógica de bienestar. El de 1998, se centró en los procesos de pautas de consumo (PNUD, 1998), y el informe de fin de milenio propuso el tema de la globalización, que en su momento abrió las puertas al nuevo milenio y al siglo XXI, ante el imparable crecimiento tecnológico y la apertura de las fronteras físicas frente al reto de ser una aldea global, donde muchos se comunican, pero otros son excluidos porque no tienen acceso a los medios, y cuya exclusión cierra rutas de oportunidades para mejorar sus condiciones de vida (PNUD, 1999).

Esta primera década de fundamentación y prope-
dética de la categoría *desarrollo humano* posibilita abrir la discusión para el mundo entero sobre esta revolución social, que trasciende las fronteras del análisis numérico de los economistas, con el ánimo de tocar diferentes dimensiones del mundo social, entre las que se destaca la educación. Uno de los avances es el giro que descentraliza del desarrollo el crecimiento económico, para ubicar en dicho podio a la persona humana, así como para romper la barrera especializada del concepto con el fin de democratizar el estudio del desarrollo y posibilitar la participación popular, especialmente la de los más excluidos. Finalmente, la transversalidad de esta primera década y sus tensiones teóricas se hallan en la búsqueda del bienestar humano, traducido desde diversas voces y problemáticas, desde la guerra hasta la globalización.

Se comprende que, al ser el inicio de la evolución del concepto, fue necesario fijar las bases en la búsqueda de bienestar para evidenciar los cambios que resultaban urgentes a la hora de aplicar el concepto; “sin embargo, a medida que el bienestar se ha hecho efectivo, ha cobrado más importancia la necesidad de hacer hincapié en la libertad de agencia” (PNUD, 2016, p. 87), que será el ejercicio de discusión teórica de los siguientes acápite.

El trabajo como construcción de saber al servicio del desarrollo humano

El trabajo tiene una función central dentro del proceso de desarrollo humano, que no se reduce al campo de lo instrumental, sino que se constituye en un escenario de construcción de saber; por ende, es una acción educativa que posibilita a los ciudadanos “participar plenamente en la sociedad y les confiere un sentido de dignidad y valía personal” (PNUD, 2015a, p. 1), por lo que se genera en un grado básico el aumento de bienestar. Pero, más allá de esto, se “atesoran un amplio conjunto de conocimientos que constituyen el fundamento de las culturas y las civilizaciones” (PNUD, 2015a, p. 1), motivo por el cual, desde un enfoque de desarrollo humano, no es posible pensar el trabajo como una realidad ajena a la educación.

El capital ha mutado trashumando de su condición material a la inmaterialidad del conocimiento, lo que produce un cambio en las formas de trabajo y un reto en la superación de las desigualdades del siglo XXI (PNUD,

2019), que permiten situar el trabajo más allá de la empleabilidad, en cuanto trasciende la mera adquisición de dinero como pago por una labor, para identificar en el quehacer una forma de generación de conocimientos. De esta manera, se reconoce como trabajo el voluntariado, el arte, las prácticas domésticas, el cuidado y otras formas diferentes a las estructuras de empleabilidad fijas.

La evolución del desarrollo humano, fundamentado en la centralidad de la persona como fin, dejó evidentes progresos a nivel global, motivo por el cual se trasciende el afán de bienestar, al posibilitar la práctica de agencia, permitiendo que esta sea tanto proceso como resultado (PNUD, 2015a). La dimensión procesual es proporcionada por el ejercicio educativo para el trabajo, que contiene la capacitación, pero también y especialmente la consolidación de procesos reflexivos posibilitadores de la transformación y el mejoramiento de las prácticas, para que el resultado sea doble: por un lado, el crecimiento económico y la creación de capacidades y, por otro, el conocimiento que se genera sobre esta, como opción y posibilidad de participación desde las libertades personales.

Según el PNUD (2015a) “el trabajo tiene un valor social que va más allá de los beneficios que obtienen los trabajadores” (p. 4), comprendiendo con ello que una manifestación de pobreza y privación es el no emplear todo el potencial de cada persona para realizar un trabajo y desplegar sus capacidades, al igual que la ausencia de reconocimiento al valor del trabajador

y del proceso de conocimiento que este produce. Esto se ve reflejado en los más de 1.500 millones de empleados vulnerados que carecen de condiciones de seguridad social, pago justo del salario y condiciones dignas para su quehacer (United Nations [UN], 2015).

El vínculo entre desarrollo humano y trabajo no es automático (PNUD, 2015a), y esto se debe a que no todo trabajo tiene las condiciones para mejorar la dignidad de la persona como un todo, lo que implica “ir más allá de los beneficios individuales, contribuyendo al logro de objetivos sociales comunes, como la reducción de la pobreza y de la desigualdad, la cohesión social, la cultura y la civilización” (PNUD, 2015a, p. 5). Por eso, el trabajo es un escenario de emancipación y consolidación del sujeto comunitario que procura una integralidad en sus dimensiones, por medio de un proceso que garantice la emergencia de un *ethos* reflexivo sobre la acción de trabajar, es decir, un escenario educativo que consolide la generación de saberes (UN, 2015).

El trabajo, como escenario de aprendizaje y de metacognición, posibilita la constitución de una conciencia política que no enajena al trabajador, sino que busca su desarrollo, condición que permite replantear la existencia de labores que limitan las opciones de vida de los sujetos, al encontrarse expuestos a violencias en sus múltiples formas: explotación, mano de obra infantil, trata de personas, imposibilidad de jubilación, riesgos laborales, abuso sexual, entre otros (Human Rights Watch, 2014a, 2014b). Es entonces el trabajo como proceso de educación el que resignifica la empleabilidad

instrumental del sujeto, considerado una pieza más en el engranaje de la producción, para proponer alternativas laborales que constituyen políticamente tanto al sujeto individual como al sujeto comunitario.

El ejercicio del desarrollo humano desde la dimensión laboral vuelve su mirada a los pequeños empresarios y trabajadores, pues apunta a la necesidad de superar el micronegocio individual centrado en la captación de un capital mínimo para la subsistencia, y evidencia como camino de progreso de los pueblos la consolidación de redes y comunidades generadoras de trabajo con impacto y pertinencia social. Esto indica que el giro no emerge desde los poderosos industriales, sino desde las comunidades populares que al agenciar su práctica social son artífices de una propuesta económica y laboral responsable.

Esta consolidación del trabajo tiene como fundamento la construcción de un saber emergente de una práctica educativa, es decir, de un conocimiento que “se ha convertido en un aspecto esencial de la producción. Incluso en el sector manufacturero el valor de los productos terminados procede cada vez más del conocimiento incorporado” (PNUD, 2015a, p. 7). Según un estudio adelantado por McKinsey Global Institute (2014), desde el 2012 las actividades comerciales basadas en conocimientos especializados tuvieron un crecimiento 1,3 veces más rápido que el comercio de bienes intensivos que no generan plataformas educativas para la generación y construcción de conocimientos.

La emergencia de la economía digital ha aportado a la consolidación de la relación existente entre educación y trabajo, pues para los trabajadores “es el mejor momento de tener un perfil con capacidades especiales y una formación adecuada, ya que estas personas pueden aprovechar las tecnologías para crear y obtener valor” (PNUD, 2015a, p. 10). De allí que sea el peor momento para trabajar por meras competencias comunes, ya que esto afectará el acceso a nuevos empleos que no sean reemplazables por la máquina y el adelanto tecnológico (PNUD, 2019). Este auge tecnológico trajo consigo las desigualdades del siglo XXI (PNUD, 2019), ya que la participación de los trabajadores en los ingresos es cada vez menor, al ser parte de un proceso de ralentización en el aumento de los salarios de aquellos que no tienen la formación para competir en el mundo laboral digital. Unido al quehacer del trabajo, debe existir una plataforma educativa que garantice la formación de capacidades y la consolidación de conocimientos que le sean propios y les permitan responder a las necesidades laborales del siglo XXI.

Mujer, desarrollo y crítica al contractualismo, desde una mirada popular

La educación popular genera una alternativa de crítica a los acuerdos que establece el contrato social, muchos de estos caracterizados por la exclusión de la mujer como sujeto de derecho y libertad autogestionada. Una importante vía para romper la cadena de acciones contractuales es precisamente el trabajo; sin embargo, para que este no se constituya en una forma de explotación, tiene como base una propuesta educativa que emerge de la agencia popular de las comunidades; de manera especial en este capítulo se estudia esta bina de educación y trabajo como apuesta femenina divergente.

Educación, trabajo y desarrollo humano en la acción femenina

El contractualismo social como doctrina de pensamiento filosófico ha sido la columna vertebral de la teoría de la justicia que dio origen a los estados modernos. Son múltiples los autores que se han unido a dicha reflexividad; sin embargo, todos parten de un mismo

principio: la igualdad. Para un pensador contractu- lista, la igualdad se genera gracias al arbitraje de un acuerdo pactado entre pocos que se aplica a la tota- lidad. Su objetivo es que todos los sujetos puedan vivir en condiciones igualitarias con unos mínimos garan- tizados por un Gobierno (individual o colectivo), quien tendrá como misión velar por que dicho principio no se desconozca o se ponga en peligro. Para que esto pueda acontecer, la voluntad colectiva se deberá someter a la voluntad consensuada; es la compra de seguridad con la moneda de la libertad (Bauman, 2003).

El contractualismo posibilita la igualdad como uniformidad de los sujetos, pero dificulta la equidad como pluralidad. Por ello, las normas que lo direccionan son exógenas a la vida, las prácticas y la realidad de los sujetos (Nieto & Pardo-Rodríguez, 2017). Pensar en una perspectiva de desarrollo permite identificar en medio de la pluralidad un diálogo de manera especial, de aque- llos que han sido uniformados por quienes se sientan en la mesa del contrato social, entre ellas las mujeres.

Al pensar la lógica de desarrollo humano desde las prácticas populares, se concibe la consolidación de una economía popular, que tiene por principal caracte- rística el nacer endógenamente, es decir, proviene de la agencia de las comunidades y no de redes asis- tencialistas externas o condicionantes. Una apuesta de desarrollo humano, ligada a prácticas económicas populares, permite reconceptualizar la lógica de pobreza, en cuanto el pobre no es el sujeto que menos capital tiene, sino aquel que carece de las oportunidades

propias para autosatisfacer las necesidades humanas fundamentales como ejercicio de libertad.

En el caso de las mujeres, existe una desigualdad de oportunidades con relación al acceso laboral, teniendo en cuenta que sobre ellas recae el trabajo de cuidados que suele no ser remunerado, más el trabajo de subsistencia, lo que indica que el esfuerzo laboral de las mujeres es mayor que el de los hombres. Según el PNUD (2015a), en lo referente a trabajo remunerado, los hombres acceden a este en un 38% frente a las mujeres que tienen un 21%; algo inversa ocurre con los trabajos de cuidado no remunerados, donde las mujeres tienen un 31% que triplica el 10% de participación de los hombres en este tipo de labores.

La labor de cuidado ejercida por las mujeres en el hogar es de importancia para la constitución social, de manera especial en el caso de familias monoparentales constituidas por madres cabeza de familia; sin embargo, esta limita el desarrollo humano en término de oportunidades y libertades de elección, que podrían optimizar las condiciones de vida de todo el núcleo familiar, tal como lo demuestra el índice de desigualdad de género (IDG). Por ello, la solución no es solo brindar empleos a las mujeres, sino crear plataformas laborales fundamentadas en procesos educativos, pues “brindar una mejor educación a las mujeres suele redundar en más salud para ellas y para la siguiente generación. Por lo tanto, la esperanza de vida y la educación están interrelacionadas” (PNUD, 2013, p. 30), para que el trabajo no sea una carga más,

sino una oportunidad de elección, promoción y empoderamiento (PNUD, 2013).

En una investigación adelantada en la India, Drèze y Murthi (1999) identificaron que el papel de la educación en los procesos laborales de las mujeres optimiza los niveles de vida y su calidad. Para la Organización de las Naciones Unidas, la acción educativa también aporta a la salud y la nutrición, lo que mejora considerablemente la longevidad de las mujeres (Cleland, 2002) hasta el punto de aportar a la fecundidad responsable y segura como lo afirman Castro-Martín y Juárez (1995) al estudiar la incidencia de la educación en los procesos de fertilidad y estabilidad familiar en América Latina. Un trabajo que se base en un ejercicio educativo crea, por ende, escenarios que mejoran la vida de la mujer y su familia, en el campo de la salud, la nutrición y la longevidad. Sin embargo, no resulta suficiente este mutualismo, si no se impacta políticamente las brechas salariales y de oportunidades de ocupación remunerada de las mujeres, al igual que el acceso a múltiples trabajos histórica y culturalmente ostentados por los hombres, por lo que es necesario, desde el enfoque de desarrollo humano, proponer alternativas que contradigan directamente una comprensión política que se funde en un modelo económico monetarista, patriarcal y excluyente (Elson, 2002). De allí que el foco empresarial para generar dichas oportunidades pueda tener como horizonte y fundamento la ampliación de los derechos humanos de las mujeres y su protagonismo en la

reconstrucción del tejido social como acción colectiva y popular (Fukuda-Parr, 2003).

Estas apuestas requieren de instituciones que propongan caminos de resiliencia para adaptar y consolidar una alternativa social que nazca de las comunidades; “se requieren políticas y recursos adecuados para ofrecer puestos de trabajo, servicios de salud y oportunidades de educación adecuadas, en especial para las personas pobres y en situación de vulnerabilidad” (PNUD, 2014, p. 12), de manera que se pueda responder a la denominada “desigualdad horizontal”, en la que se acentúan las brechas de las exclusiones históricas, que se subsanan por medio de la cohesión social.

La consolidación de un enfoque de desarrollo humano comprometido con las mujeres reconoce que los valores universales trascienden la cultura y las barreras geográficas, constituyéndose en imperativo para la consolidación de “la dignidad de la persona, la integridad del cuerpo, los derechos y libertades políticos básicos, las oportunidades económicas” (Nussbaum, 2002, p. 76). Por eso, según Nussbaum (2002), se debe tener cuidado con tres argumentos que suelen minimizar los valores universales como evaluadores de la calidad de vida de las mujeres: la cultura, el bien de la diversidad y el paternalismo.

El argumento de la cultura se centra en la tradición transmitida generacionalmente, en donde el papel de la mujer ha sido etiquetado con unas funciones, acciones y roles que las predestina dentro de una sociedad. Para

Nussbaum (2002), la tradición tiene una relevancia en la constitución histórica; sin embargo, no se pueden desestimar “las tradiciones contrapuestas de rebeldía y fortaleza femeninas, ignorando las protestas de las mujeres contra las tradiciones nocivas, y olvidando preguntar a las mujeres mismas qué piensan acerca de esas normas, característicamente transmitidas en la tradición mediante textos masculinos” (Nussbaum, 2002, p. 77).

Es importante tener en cuenta que las mujeres se encuentran en uno de los grupos de vulnerabilidad previstos por el enfoque, de modo que es apenas comprensible que muchas de ellas sientan temor de renunciar a las estructuras de violencia que culturalmente las han mantenido por décadas, lo que no quiere decir que “las mujeres sin opciones aprueban realmente la vida que llevan” (Nussbaum, 2002, p. 79). Las tradiciones mutan, ya que, “en general, todos buscan el bien, y no lo que acostumbraban sus antepasados” (Aristóteles, ca. 335 a. C./1988, 1299^a 3-4).

El segundo argumento es el bien de la diversidad, que se fundamenta en la conciencia de que “el mundo es rico en parte gracias a que no coincidimos todos en un único conjunto de categorías, sino que hablamos diferentes lenguajes axiológicos” (Nussbaum, 2002, p. 86). Dicha riqueza ofrece el variopinto entramado cultural y debe ser comprendida como una puesta en diálogo, donde los principios universales del desarrollo humano sean respetados y comprendidos desde la particularidad de los sujetos diversos. No se trata entonces

de establecer un contrato social que uniforme las libertades, sino de defender aquello que es constitutivo de la dignidad humana y, por ende, de la constitución del sujeto individual como fin en sí mismo, por lo que se cuida de la diversidad entre las culturas, siempre y cuando estas no justifiquen formas de exclusión, esclavismo u opresión a las mujeres. La evidencia de los diferentes tipos de explotación femenina permite visualizar los grados de impacto que tienen estos, de los cuales muchos están avalados socialmente como es el caso de la explotación doméstica de las personas migrantes.

Finalmente, el tercer argumento, el paternalismo, considera que cuando emplea “un conjunto de normas universales como patrón de medición de las diferentes sociedades del mundo, diciéndole a la gente lo que es bueno para ella, demostramos muy poco respeto por la libertad de la gente como agentes” (Nussbaum, 2002, p. 88). Si bien es cierto que existen normas universales que establecen criterios de vida digna, también es relevante insistir en que ninguna sociedad puede alienar o uniformar las diversas manifestaciones del ser y el hacer de los sujetos.

Alternativas de desarrollo en la educación popular, una posibilidad de agencia frente a la perspectiva contractual

No todas las economías populares pueden enmarcarse en el campo de la economía solidaria, pues esta tiene expresiones que provienen de megaproyectos

cooperativistas de grandes empresas (González & Cedejas, 2010). La principal característica de la economía popular es que nace en la agencia educativa de los sujetos y procura resignificar la pobreza en cuanto se nutre de una comprensión de desarrollo humano comunitario, y se teje en el marco de la educación como dinamismo que potencializa las capacidades humanas (Nussbaum, 2012), en cuanto estas son generadoras de desarrollo y poder “en la construcción y destino de la persona y su entorno” (González & Cedejas, 2010, p. 44).

Al agenciarse como un modelo en oposición al capitalista, las alternativas de desarrollo emergentes de la educación popular se consolidan como opciones diferenciales en la administración, producción y distribución de bienes materiales, desde dos perspectivas: la primera es la de la autogestión comunitaria, la cooperación con el oprimido y la generación de un capital al servicio de la dignificación del colectivo; la segunda es la dimensión pedagógica de un saber emergente de dichos dinanismos, que propician un aprendizaje innovador con relación a la generación y gestión de los recursos, los bienes, los servicios, los productos, su consumo y la distribución equitativa.

En la Experiencia de Fundehi, la práctica educativa popular que originó una empresa gestora de economía social posibilitó la mejora en las condiciones de vida de la población, haciendo que el papel del crecimiento económico se centrara en el fortalecimiento de las oportunidades (Nieto & Pinto, 2018), que a su vez producirán

“la expansión de la capacidad humana para llevar una vida más libre y más digna” (Sen, 2010, p. 71).

La comprensión de desarrollo con horizontes monetaristas mide el incremento de este acorde al ascenso o descenso del PIB de una nación; sin embargo, al hacer lectura de las realidades de países como Colombia, se logra identificar que, aunque el producto crezca 2,8 %, como se registró en el 2018, la economía se encuentra en un proceso de estancamiento, el desempleo aumentó considerablemente y las condiciones de vida en los sectores populares resultan cada vez más precarias, por lo que se puede afirmar que “producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales” (Nussbaum, 2013, p. 36).

Las prácticas economicistas encuentran su asidero epistemológico en una instrumentalización de la razón que organiza las relaciones humanas por medio de la objetivación del sujeto; “en estos procesos hemos cosificado al otro y nos cosificamos” (Ortiz & Rojas, 2018, p. 79). Por esta razón, dichos modelos son bidimensionales, al comprender dos fundamentos: el capital y el trabajo, siempre antecediendo el primero sobre el segundo. En la agencia de los movimientos populares emerge lo que González y Cendejas (2010) denominaron el “componente C”: comunidad, colectivo, cooperado.

Esta dimensión de lo comunitario en el marco del proceso pedagógico comprende que la fuerza laboral

no se realiza en solitario, por lo que se logran unos ejes de constitución. En primer lugar, se evita la sobrecarga laboral sobre un sujeto, superando las lógicas de esclavismo. Asimismo, se colectivizan tanto saberes como conocimientos para lograr los fines provistos; de allí que el acto educativo sea garante de una polifonía de voces que superan la *doxa* de las subjetividades y el dictamen unilateral de los expertos. Emerge la agencia concertada, en donde las decisiones de importancia para el colectivo se asumen desde la pluralidad de sus actores y en pro del crecimiento comunitario, no de los intereses económicos de unos pocos, sino en búsqueda de la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales (Max-Neff, 2006) que logran activar toda una estructura social de la empresa con capacidad de impactar más allá de la dimensión productiva o monetaria, en aspectos relevantes como la participación, la gestión y el liderazgo social.

Esta alternativa de comunidad popular como plataforma de desarrollo humano, pensada desde la educación (Weber, 1944), se encuentra con una comprensión teórica de la justicia que es el contractualismo, concepto filosófico que ha constituido las comprensiones políticas de los estados moderno, que se ha basado en dos grandes pilares: la seguridad y la igualdad (Nieto & Pardo-Rodríguez, 2018).

En relación con la seguridad, Hobbes (2007), en su obra *Leviatán*, afirma que es necesario conferir todo su poder y fortaleza a un hombre o a una asamblea de hombres quienes puedan reducir sus voluntades

a una sola, la de un soberano que garantice la paz y la seguridad. Aunque dicha postura ha variado en el tiempo y en la evolución teórica de otros autores, en lo referente a la comprensión de estado de naturaleza como peligro para el orden y la paz (Locke, 1679/2014; Rawls, 1997; Rousseau, 1750), ha permanecido la necesidad del contrato como garantía de una vida armoniosa y en paz.

Por otra parte, la igualdad, como fundamento de justicia, es considerada como “la primera virtud de las instituciones sociales” (Rawls, 1997, p. 18). De allí que la consolidación de la auténtica sociedad no se base en la consecución de un bien, sino en una justicia pública que sea compartida por todos, siendo “compatible con la concepción de los ciudadanos de un Estado democrático como individuos libres y de iguales derechos” (Rawls, 1988, p. 24).

Desde esta postura teórica, se equipa la igualdad moral otorgada al ser humano con la igualdad de facultades, lo que genera, según Taylor (1972), que el sujeto arraigado en la comunidad se transforme en un individuo que habita en una sociedad atomizada, donde las facultades se imponen por encima de la dignidad humana. Las decisiones del contrato social son asumidas por aquellos sujetos que cumplen con “el criterio de racionalidad” (Rawls, 1988), que en últimas resulta excluyente, por lo que la preocupación por la igualdad desprotege a aquellos que sin voz ni voto dentro del contrato deben asumir las decisiones que pactaron quienes, ostentando el poder, se autodenominan *contratantes*, por lo que “la

igualdad se constituye así, paradójicamente, en un velo de desigualdad” (Nieto & Pardo-Rodríguez, 2017, p. 92).

El contrato social, como estructura epistémica de una teoría de la justicia, ha propiciado la exclusión de los sectores populares bajo el principio de igualdad, por lo que la agencia educativa reconoce en la diferencia una alternativa de desarrollo en la que no se pretende un estado de justicia ideal, sino uno en el que “las justicias que podamos evitar, o al menos denunciar, sean eliminadas o neutralizadas” (Sen, 2010, p. 36). Por ello, la educación potencializa las capacidades desde el pluralismo de las subjetividades, naciendo primero en el individuo y, posteriormente, en el colectivo, siendo la persona un fin en sí mismo y no un medio de producción.

Educación, movilización social y territorios desde el contexto popular

La movilización social se constituye en uno de los marcos de lectura de la educación popular, en cuanto es el escenario en el que se han gestado las grandes líneas de transformación de las comunidades. Sin embargo, existe una amplia progresión del concepto que evidencia una tensión entre la protesta como signo transitorio de resistencia e indignación, y la movilización como una agencia permanente que, además de resistir, propone alternativas de cambio para las mismas comunidades. La movilización como un quehacer permanente se da en el territorio, que a su vez es poseedor de un potencial transformador en cuanto se constituye en escenario desde el que se establecen las formas de construir la subjetividad individual y colectiva de la vida popular.

Tensiones y evoluciones de la movilización social como marco de lectura popular

Una de las características del posmodernismo es la desconfianza frente a las instituciones, entre las que se encuentra la política propiamente estructurada

en lógicas partidistas y juegos de poder. Dicho distanciamiento ha dado origen a la movilización social como un andamiaje amplio que recoge las diferentes formas de agencia popular. Para Melucci (1994), se trata de una acción colectiva que genera un choque con la estructura de poder al tener un carácter disruptivo que interpela y posibilita la emergencia de una reorganización frente a las relaciones asimétricas que constituyen la sociedad. Por tal motivo, es relevante poder identificar en la movilización social y en su evolución el giro de pensamiento que defiende este libro, que evidencia el tránsito entre una acción de lucha beligerante no instituyente y una propuesta de agencia instituyente que posibilita el desarrollo humano.

Los movimientos sociales son el producto de una relación asimétrica y no representativa con los estamentos que detentan el poder, lo que obliga a diferentes sectores venidos del mundo popular a buscar la asociación y el colectivismo, que nace en el campo rural e indígena con la constitución de la idea de pueblo, “concepto que designaba tanto un sujeto colectivo imaginario homogéneo, como un sector social real heterogéneo” (Svampa, 2018, p. 33). La constitución de lo popular nace en Inglaterra con los estudios que se realizan de la clase obrera, que no puede ser tratada como un modelo estático. Para Gluckman (1952), es una constante tensión entre diferentes agentes sociales que configuran una hostilidad que posibilita los equilibrios de la fuerza social, mientras que para Turner (1957) indica que los procesos de consolidación del orden social

requieren de fuerzas contrarias que estén en confrontación permanente.

Esta comprensión adquiere fuerza en la década de los ochenta gracias a la creciente migración latinoamericana que posibilita los tránsitos del mundo rural al urbano, y con ello la imagen de *movilización del pueblo* para resistir en medio de la sociedad citadina que le es hostil, por lo que lo popular se enmarca en la movilización social, ligada a la lucha y beligerancia por constituir condiciones de vida dignas, derecho a la tenencia del territorio, propiedad y alimento; en últimas, se trata de una fuerza centrada en la crítica a las condiciones de marginalidad que acentuaban la brecha entre ricos y pobres, donde el Estado era ausente.

Cuando lo popular es visto como movimiento social, se crea una ruptura entre el mundo político, puesto en entredicho, y el mundo social, visto como búsqueda de subsistencia (Jelin, 1989), motivo por el cual se clarifica la marcada necesidad de confrontación y beligerancia entre el pueblo y la oligarquía, esta última generalmente respaldada por el Estado. Esta tendencia sufre un cambio gracias al avance tecnológico y económico que tuvo lugar en la década de los noventa, en donde el mundo se identificó como aldea global, lo que propició el acelerado avance del neoliberalismo como sistema económico.

Según un estudio adelantado por Svampa (2018), esta nueva década produjo la desfragmentación de la movilización social gracias a una inflexión en sus luchas, las cuales se empiezan a centrar en intereses

puntuales, batallas individuales, propósitos disímiles que posibilitaron el paso de la movilización social a la protesta social. Esta careció de un piso teórico y se constituyó en un lugar común, en parte porque el lugar de lectura no era el contexto de lo cotidiano, sino la imagen exógena de protesta que se enraizaba en la experiencia europea (Gohn, 1997), la cual estuvo centrada en las perspectivas paradigmáticas de la identidad que constituía actores sociales en las realidades urbanas (Castells, 1974).

Lo anterior produce que la movilización social sea reducida a la protesta social y, con ello, se acentúe su condición de beligerancia y contradicción a los sistemas hegemónicamente constituidos. Ahora bien, para que esta pueda tener incidencia, es necesario que se haga explícita la evidencia contenciosa de la acción, es decir, su capacidad de disputa entre las partes, y que se despierte un interés colectivo en la sociedad, lo que acentúa su dimensión pública. Por tal motivo, se contradice toda estructura predeterminada para el conflicto, a fin de justificar que la acción social de impacto es una posibilidad política de transformación (Tarrow, 1997).

Los constantes cambios en la comprensión de la movilización social venida del mundo popular llevan a un giro paradigmático que Svampa (2008) denomina un cambio de época, que se caracteriza por el retorno a la movilización social disímil a la protesta, que tiene por horizonte una creciente democratización de la agencia social. Por eso, se obliga a realizar un tránsito obligatorio de las formas de lucha en resistencia

beligerante a una red de opciones de resistencia propositiva: “los movimientos sociales tienen una gran dificultad para pasar de una acción de carácter defensivo o de corte defensivo destituyente, a un tipo de acción instituyente que plantee la disputa de poder al interior del Estado” (Svampa, 2018, p. 37).

La movilización social está, entonces, en una tensión permanente, debido a que sus agentes son sujetos que, por sus historias de vida, pueden tomar una actitud defensiva, como pueden asumir una creatividad indócil que permita proponer una variedad de mundos posibles. De allí que sea necesario pensarla como un escenario en el confluyen estas perspectivas y se entrelaza una visión diversa de la realidad social (De Sousa Santos, 2003).

El proceso de consolidación comunitaria y la construcción de los colectivos populares se encuentran con el reto de inserción en una realidad política asimétrica, de donde surge la importancia de no privilegiar el protagonismo de actores individuales, sino que, al procurar la acción colectiva, se generen estructuras plurales y multimodales, que permitan la emergencia de identidades diversas, las cuales darán *huella indicial* a las prácticas de emancipación propositivas, capaces de hacer una resistencia que promueva la apropiación de un nuevo lenguaje político y económico emancipador y generador de desarrollo.

El territorio, más allá del espacio habitado

Para el contexto educativo popular, el territorio es más que una porción de tierra en la que habitan y cohabitan

diferentes sujetos. Este concepto adquiere una relevancia particular en cuanto constituye el espacio en donde se gesta la resistencia, la reexistencia y la reinención de las prácticas educativas y de los sujetos que la agencian, motivo por el cual es el escenario simbólico en el que se constituyen las subjetividades y, por ende, es su lugar de enunciación.

Como concepto, la noción de territorio nace en el nicho de la modernidad y se basa en la estructura del Estado, lo que lo hace afín a la región, aunque difiere en su objeto de estudio (Porto-Gonçalves, 2001). La región, por su parte, hace énfasis en la división del espacio desde criterios de homogenización, en el que intervienen la agrupación de los recursos naturales y su explotación (Ramírez-Velázquez, 2003), visto desde una lógica de desarrollo monetarista criticada en los capítulos anteriores. En cambio, el territorio tiene un vínculo más fuerte con la constitución del Estado, su soberanía y la delimitación de una geopolítica situada.

Los procesos de crecimiento económico, influidos por las teorías desarrollistas del capital, afectaron y modificaron las comprensiones del territorio, en cuanto lo constituyeron como un lugar en disputa permanente, que ya no es del Estado como garantía de soberanía para todos los ciudadanos de una nación, sino que asume una doble tarea: por un lado, se convierte en el escenario en el que el Estado ejerce el rol de contención social, de manera especial de los contextos marginales; por el otro, adopta la lógica de capital, identificándolo “como espacios estratégicos en términos de bienes

naturales” (Svampa, 2018, p. 48) para su explotación. El desarrollo, visto como paradigma económico, permitió que territorio y región se vincularan para llevar a cabo “el principio de igualdad postulado por las sociedades liberales modernas durante la segunda mitad del siglo xx” (Llanos-Hernández, 2010, p. 211).

Una visión clásica del territorio lo comprende como una extensión terrestre delimitada en donde se dan relaciones de poder y posesión por parte de sujetos individuales o colectivos, que ejercen una soberanía que les permite generar apropiación y vigilancia sobre este (Geiger, 1996). De acuerdo con esto, se gesta el concepto de *territorialidad* cercano al ejercicio de control sobre el espacio geográfico (Flórez et al., 1997), que es cambiante y está sujeto a múltiples formas de constitución “que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente. La superficie de la Tierra está recubierta de territorios que se sobreponen o se complementan [...] territorialidades que se manifiestan cambiantes y conflictivas” (Montañez & Delgado, 1998, p. 124).

Avanzar en la perspectiva de territorio implica abrirse a la lógica de globalidad emergente de la más reciente revolución industrial y el avance tecnológico, lo que fracciona las fronteras geográficas que lo demarcaban para poder hablar hoy de los territorios como “espacios de una gran tensión social, que están penetrados por el sentido progresivo del tiempo lineal, por la rutina de los tiempos cíclicos y por la vivencia del tiempo simultáneo” (Llanos-Hernández, 2010, p. 215). La linealidad

moderna del tiempo ya no ejerce una lectura unívoca en la comprensión del espacio, pues los territorios se unen a la vida social (Llanos-Hernández, 2010). Este giro en el concepto ha posibilitado su filiación con la sociabilidad. Para Santos (1997), hay territorios horizontales, que son aquellos que se agrupan por la proximidad geográfica, y también los hay verticales, que se dan en las relaciones entre lugares distantes que constituyen una serie de redes simbólicas y globales.

No obstante, se asiste hoy a una comprensión utilitarista del territorio, movida por los sistemas hegemónicos y los proyectos políticos; para Maristella Svampa (2018), esto produce una concepción binaria en donde se examina si el territorio es viable o inviable, lo que se mide según su *eficiencia*, *vaciabilidad* o, en últimas, según la posibilidad de que sea *sacrificable*.

El territorio emerge entonces como el lugar desde el cual se genera la apropiación simbólica de los sujetos y, por ende, la constitución de sus identidades. Por ello, se genera un vínculo entre el individuo, la comunidad y el territorio como una dialéctica que se recrea permanentemente (Santos, 2000). Es este el escenario en donde se teje la identidad y se genera el arraigo, pues el espacio deja de ser el lugar físico que se habita, para constituirse en el escenario vivenciado en el que los seres humanos se realizan, resisten y existen.

Puede entonces afirmarse que la apropiación del territorio como escenario de constitución de la subjetividad posibilita que los movimientos populares puedan, desde el campo de la educación, procurar nuevas formas

de desarrollo que se encarnan en proyectos de vida pensados y realizados territorialmente, los cuales cuestionan precisamente la instrumentalización de un proyecto de desarrollo monetarista, reductivo en la cultura y destructivo de los espacios geográficos en pro de una visión mercantilista de los bienes naturales, los usos del suelo y su posterior explotación.

Son precisamente estas características las que han posibilitado que grandes extensiones territoriales sufran el abandono estatal y se conviertan en lugares de acogida para el constante flujo migratorio. Son estos lugares el escenario donde se pueden constituir nuevos proyectos educativos que posibiliten la dignificación de los sujetos y la generación del desarrollo humano como plataforma para su dignificación, siendo así tierras de oportunidades en donde el espacio habitado se constituya en el escenario vivido.

Conclusiones y perspectivas de desarrollo humano y educación popular

A fin de cerrar los procesos reflexivos que se realizan en este libro, se genera una perspectiva de los retos de la educación popular, para lo cual es necesario identificar un desarrollo sostenible que pueda presentar una variada opción de futuros posibles que mejoren la vida de la humanidad; junto a esto, se presenta la plataforma de relación entre la educación y el desarrollo que se encuentra articulada por una ética cultural que reconoce en la vida social un capital que enriquece a los pueblos.

Desarrollo humano como sostenibilidad de cara a la Agenda 2030

El trabajo desde una perspectiva de desarrollo humano necesita adquirir un horizonte de sostenibilidad, que se debe a tres grandes cambios que experimenta este siglo: la desaparición de algunos trabajos, la transformación de trabajos que se adecuan a las nuevas tecnologías y la emergencia de nuevos trabajos. Este triple cambio se encuentra articulado con los retos

que trae el siglo XXI y, de manera especial, con la Agenda 2030, como una meta de desarrollo que consolida un mejor futuro para toda la humanidad. La teoría de sostenibilidad naciente en el nicho de los movimientos ambientales que buscaban la preservación de los medios naturales y los ecosistemas puestos en riesgo por la industria y la lógica económica mercantil (Kline, 2011), junto a las economías ambientalistas que buscaron optimizar los recursos (Castro, 2004), fueron el primer escenario de discusión teórica entre del desarrollo sostenible. Estas dos corrientes han venido tomando conciencia de la necesidad imperante de salvaguardar el futuro de las nuevas generaciones humanas y el cuidado de la vida sobre el planeta tierra, lo que llamaría Francisco (2015) “la casa común”. De allí que en el Informe de la Organización de las Naciones Unidas (onu, 1987) Brundtland diera un concepto básico al uso de esta dimensión de desarrollo sostenible como la acción de “satisfacer las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones” (p. 41).

La ONU identifica la necesidad de generar una ruta de trabajo para responder a los retos del nuevo milenio que iniciaba en el 2000. Después de una intensa agenda marcada por la evolución del concepto de desarrollo humano estudiado por la PNUD desde 1990, se trazan los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que tiene por meta cumplirse en el 2015; sin embargo, la ONU (2015) determina un cumplimiento parcial de los ODM, evidenciando un avance significativo, pero no el logro de estos en su totalidad. En el caso colombiano,

el avance no es homogéneo en todas las regiones, pues “aún persisten enormes diferencias en los niveles de bienestar entre grupos poblacionales y regiones. Mientras que 1 de cada 4 colombianos en zonas urbanas es afectado por la pobreza, en zona rural es 1 de cada 2” (PNUD, 2015b, p. 10). Esto se da por la fuerte confrontación bélica con los grupos armados entre el 2000 y el 2015; por tal motivo, en el momento en que se genera el corte evaluativo, se ve con esperanza el crecimiento del país de cara al desarrollo sostenible articulado a los procesos de paz.

El reto generado tras el 2015 fue trazar unos objetivos de desarrollo que no son plasmados como una agenda impuesta desde los países más ricos, con el fin de tratar temas de gran relevancia como los retos sociales, el cambio climático, el cuidado del medio ambiente y la emergencia de nuevas economías, en donde el género, los derechos humanos y la paz se encuentren presentes dentro de la propuesta y la agenda (Chavarro, et al., 2017). De allí que, tras la encuesta global a la ciudadanía ejecutada entre el 2013 y 2015 con 9 millones de participantes, se logre identificar que la educación, la salud y el empleo constituyen una triada fundante de lo que será la Agenda 2030 y los emergentes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Chavarro et al., 2017).

Desarrollo y educación: el reto de construir una ética cultural que consolide el capital social

El modelo de desarrollo monetarista logra generar un concepto de educación jerarquizado, individualista

y de competencia, en donde el acceso a la formación es reducido y, dependiendo los sectores sociales, se varía tanto la calidad como la finalidad del proceso educativo. Para dicha perspectiva, “un país puede crecer sin dificultades, aunque los sectores más pobres de la población rural sigan siendo analfabetos y carezcan de los más mínimos recursos informáticos” (Nussbaum, 2013, p. 41). Lo designo en este libro como *educación hegemónica*.

Pueden identificarse dos acciones de la educación hegemónica inmersas en dicho modelo monetarista: la primera la denomino *educación de timonel*, nombre que surge del concepto griego κυβερνητική que se empleaba para describir la acción del capitán que dirigía la nave al asumir el timón. Se caracteriza porque reduce la educación científica y académica a un grupo selecto de sujetos que se forman para administrar y acumular el capital inmaterial de los conocimientos, ejercicio de educación que tiende a la privatización de la escuela y a la comprensión de esta en el campo del mercado; es decir, quien puede pagar por la formación es quien tiene acceso a la escuela tradicionalmente constituida como el principal foco de producción de conocimiento en Occidente.

La educación de timonel promueve el divorcio entre la teoría y la práctica, pues centra su esfuerzo en la continuación de los conocimientos que establecen un orden mundial capaz de sustentar el modelo de desarrollo imperante; de esta manera, la lectura del acto educativo es exógena, y se encuentra fundamentada desde

perspectivas positivistas y científicistas, que validan ideologías políticas y económicas, reduciendo la práctica a un escenario experimental donde se prueba, reproduce y transmite un conocimiento externo a la práctica misma, que proporciona poder a quienes lo poseen. Los escenarios sociales son vistos como campos de aplicación del conocimiento teórico venido de los países que estructuran el modelo de desarrollo hegemónico; se trata de una mirada clásica y dualista de la educación (Saldarriaga & Heredia, 2015).

La segunda acción de la educación hegemónica se denomina en esta investigación como *educación de continuo*, basándose en la etimología latina del verbo *continuar*, que se caracteriza por garantizar que el modelo de desarrollo monetarista imperante pueda perpetuarse en medio de una sociedad. Esta acción promueve una educación masificada y no especializada, caracterizada por la reproducción de sentencias dadas como verdaderas y avaladas por un contrato social (Nieto & Pardo-Rodríguez, 2018). Puede darse en el campo de la escuela, especialmente en la que auspicia el Estado; sin embargo, también se da en los sectores productivos y en los medios de comunicación masiva. Esta no genera saberes propios, en cuanto no posibilita la dimensión reflexiva de la realidad y su principal característica es la ausencia de una mirada crítica sobre la práctica del cotidiano.

Los modelos de desarrollo centrados en el capital y cuya forma de medición es el PIB han llegado a medir positivamente el crecimiento de naciones

cuya desigualdad es alta y el campo educativo es un ejemplo de esto: “dada la naturaleza de la economía de la información, los países pueden aumentar su PIB sin preocuparse demasiado por la distribución en materia educativa, siempre y cuando generen una élite competente para la tecnología y los negocios” (Nussbaum, 2013, p. 42). Usualmente, el desarrollo centrado en el crecimiento económico emplea una forma de monitoreo en el aprendizaje centrado en *groupthink*, donde la libertad de pensamiento se constituye en un auténtico peligro para el orden social (Nussbaum, 2013).

La característica de este tipo de pensamiento grupal es la de crear una conciencia falaz de “ciudadano promedio” que lucha por su progreso, siguiendo la norma o estructura propuesta por la hegemonía. Esto le permite olvidar su subjetividad (necesidades y capacidades), para pensar en un colectivo muchas veces con tintes nacionalistas (Nussbaum, 2013), que difiere de la constitución comunitaria diversa y autárquica, y se consolida más como una masa homogénea prefabricada según un modelo dominante y externo a ella, en donde se afirma que, “para el desarrollo social, todo beneficio obtenido por las personas individuales es obtenido sólo en tanto parte de un ser colectivo” (Nussbaum, 2007, p. 34).

La construcción de grandes capitales que generen un crecimiento nacional requiere de un sistema educativo en donde escuela, familia, iglesia(s), medios de comunicación, entre otros, garanticen que la reflexividad crítica sobre desigualdades sociales y equidad

no se encuentre presente ni se manifieste en expresiones como el arte, la literatura, el deporte o la filosofía. De allí que muchas legislaciones educativas les excluyan de sus propuestas curriculares y planes de estudio, o en muchos casos les tengan en menor medida dentro de una jerarquización unidireccional de los aprendizajes. Dentro de las estructuras previstas para una educación hegemónica de timonel o continuo, se prevé la respuesta de estándares, uniformidad y control, todos puestos bajo la bandera de la calidad, mostrando, según Nussbaum (2013), cierto grado de desprecio hacia las humanidades, ya que estas parecieran no aportar al crecimiento económico nacional.

El desarrollo humano como un enfoque diferencial de los procesos de desarrollo monetaristas busca un escenario de educación que posibilite la problematización y la conciencia crítica de aquellos que reflexionan sus prácticas, identifican sus capacidades y las potencian por medio de acciones transformadoras tanto de los sujetos como de las prácticas mismas. En tal sentido, la educación es un escenario espacial y temporal de oportunidades para leer la realidad y hacerse partícipe de su transformación. Para Nussbaum (2013), la educación que posibilita una alternativa de desarrollo diferencial se puede basar en la pedagogía socrática, sobre todo en la ejercitación de la mayéutica como reflexividad crítica del propio yo. Esta posibilidad educativa clama por independencia de las estructuras estandarizadas y de medición que tradicionalmente promueven las grandes corporaciones monetaristas.

Las estructuras de educación hegemónicas, centradas en los medios, olvidan los fines del proceso educativo: “el primer problema derivado de la falta de autoexamen es que genera una ausencia de claridad con respecto a los objetivos” (Nussbaum 2013, p. 77). Por ello, es fácil instrumentalizar al ser humano como un simple medio para la producción de capital, reflexividad que debe proporcionar claridad en los objetivos y discernimiento en la comprensión de la bondad de estos. Por otro lado, el ejercicio socrático de la pregunta posibilita la generación de posturas indóciles frente a los estereotipos de verdades preestablecidas, menguando con ello la dimensión reproductiva de la *educación de continuo*. Por esta razón, resulta relevante identificar un sistema de educación que pueda considerar desde la infancia la dimensión reflexiva de la crítica como constitutivo del aprender y el enseñar (Matthews, 1983), haciendo de ello una plataforma para potenciar cualquier capacidad humana.

Unida a la dimensión crítica, se encuentra la ética cultural, entendida como un constitutivo del desarrollo humano. Para el ganador del galardón al Desarrollo Sostenible, Bernardo Kliksberg (2007), “la cultura es un ejercicio permanente a través de la educación de los medios, de los modelos de referencia y de las instituciones concretas” (p. 267), que posibilita la construcción de las sociedades y de los sujetos que hacen parte de estas. Por tal motivo, la educación que constituye la cultura responde a la lógica de un proceso sistemático que parte del hacer cotidiano, capaz de generar una interiorización

de sus contenidos y la edificación social de una ética racional con incidencia práctica, que discute “cuál es el sentido de la vida, hacia dónde deber ir una sociedad organizada, cómo lograr orientar una economía para que cree mejores condiciones para la armonía social, para el desarrollo de cada uno, para el amor” (Kliksberg, 2007, pp. 270-271).

La educación aporta a la cultura el horizonte reflexivo de la ética y la cultura aporta a la educación una plataforma real desde la cual construir conocimiento; de esta manera, desde los escenarios educativos se pueden erradicar problemáticas como la corrupción, la desigualdad, la violencia, entre otros, que hacen parte de un aval social y cultural de los pueblos. Experiencias exitosas de transformación social, como el caso de Noruega y Finlandia, han demostrado que no existe evidencia de que “económicamente el crecimiento y la reducción de la desigualdad se sustituyan. Por el contrario, en general todo indica que los elevados niveles de desigualdad de la región son un obstáculo para el logro del crecimiento más dinámico” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] et al., 2003, p. 13).

No se trata entonces de caer en la perspectiva freudiana de “sustituir la base efectiva de la obediencia a la cultura por una base racional” (Habermas, 1982, p. 279), sino de consolidar una ética cultural que active el capital social como una forma de desarrollo desde la educación. El esfuerzo de la economía monetarista y de la educación hegemónica es el de silenciar la reflexividad de la

ética e instrumentalizar la cultura como un *reditus* económico. Por tal motivo, “el liberalismo económico ha expulsado a la ética de la economía. La ética sería una cuestión de las iglesias, de las ONG sociales, pero no tendría que ver con la gestión económica, que sería una cuestión puramente técnica” (Kliksberg, 2007, p. 272).

También la cultura se ve reducida instrumentalmente. Benhamou (1997) es un economista norteafricano, que ha reconocido en su obra cómo la cultura —rica y variada en la realidad del pueblo de Argelia— se ve supeditada a la ganancia que esta puede generar a una inversión economicista; es decir, un Gobierno invierte en su cultura, para poder explotar su rentabilidad y lucrarse con la tasa de retorno de esta, desconociendo que la cultura en sí misma potencia el capital social de una nación y genera procesos de desarrollo, los cuales pueden ser múltiples pero no pueden ser ajenos a la realidad de su contexto y territorio (Sen, 1998).

La educación tiene un lugar preponderante en la consolidación de un modelo de desarrollo, pues de esta depende la continuación de un sistema monetarista centrado en la acumulación de riqueza y la explotación excluyente del capital inmaterial del conocimiento, así como de la práctica educativa puede emerger la autorreflexividad crítica de una ética social que construye un *ethos* cultural capaz de potenciar el capital social y promover un desarrollo humano. Todo escenario educativo puede estar en medio de esta tensión dicotómica; sin embargo, los campos de la educación popular

gozan de una autonomía que los puede beneficiar para pensar la segunda opción como una agencia liberadora, pues “la ausencia de la cultura se acompaña generalmente de la ausencia del sentimiento de esta ausencia” (Bordeau, 1986, citado por Kliksberg, 2007, p. 274). En tal sentido, pensar el horizonte transformador de la educación supone una libertad por parte de los organismos educativos, que se encuentran enmarcados en agencias autosostenibles que proporcionan autonomía a la hora de diseñar las propuestas formativas y los procesos de consolidación de una educación independiente del estándar hegemónico, que es usualmente exógeno a la realidad social de los territorios y las comunidades.

Retos de una educación popular para el siglo XXI

Uno de los elementos de mayor relevancia para la consolidación de una propuesta de educación popular en los años setenta fue la consolidación de una politización de la práctica educativa fuertemente influida por la emergencia del materialismo dialéctico marxista, que realiza una crítica a la consolidación del movimiento cristiano de la liberación, generando con ello una amalgama entre teología de la liberación, marxismo y pedagogía freiriana, cuna del modelo clásico o funcional de la educación popular (Sime, 1991), que tuvo como principal característica un doble movimiento: la politización de lo pedagógico, que se considera una plataforma de acción, y la pedagogización de la política, al considerar su praxis como un escenario de aprendizaje (Torres, 2017).

El paisaje político de la sociedad latinoamericana de dicha época influyó en que esta comprensión de la educación se constituyera en una lucha de revolución social, basada en una perspectiva esencialista que orienta las prácticas desde un discurso clasista, arguyendo la necesidad de iluminar a las sociedades alienadas para lograr su emancipación. Esto genera un reduccionismo ideológico de las subjetividades populares, un aislamiento económico y social de los movimientos populares, y la consolidación de una obstinada conservación cultural de la identidad folklórica de los pueblos, de manera especial los indígenas, marcado en la estructura de una resistencia claramente beligerante, pero carente de alternativas u opciones diferenciales frente al sistema capitalista.

Esta condición fundacional de la educación popular continúa hoy marcando la agencia de diversas prácticas y caracterizando el arquetipo social de esta alternativa educativa, por lo que resulta relevante reconocer que en el siglo XXI no se asiste a una crisis superflua de la estructura social, sino a una auténtica revolución epocal (Mejía, 2013) que transforma el *ethos* social. La mutación del capital; la generación de nuevas inteligencias, entre ellas la artificial; la emergencia de nuevos escenarios de interacción digital que producen otras formas de ser ciudadanos del mundo; el fracaso de los modelos económicos neoliberales y neosocialistas, todos ellos se constituyen en factores de especial trabajo que pueden garantizar la supervivencia de la agencia educativa popular en esta nueva época. Frente a este

marco problémico, se identifican tres grandes ejes de cambio.

En primer lugar, se encuentra la necesidad de reinventar el papel político dentro de la práctica educativa. Si bien es cierto que el principal punto de quiebre de la educación popular es la exacerbación de un modelo político, no se puede negar que dicha dimensión dinamiza el quehacer educativo y viabiliza el acontecer de su praxis, por lo que es necesario dar este giro pedagógico-político con tres frentes de acción:

- El primero es el reconocimiento de los colectivos populares como sujetos históricos copartícipes de la transformación social, es decir, la generación de una cultura política que haga parte de lo cotidiano, fortaleciendo así los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico desde la base de la sociedad civil (De Certeau, 1996).
- El segundo frente es el que cambia la revolución como beligerancia a la consolidación de democracias sustantivas, donde la formación ciudadana adquiere un valor relevante como consolidación de la identidad del sujeto de derecho.
- El tercer frente es la independencia partidista, posibilitando una autonomía de creación a los movimientos populares (Muñoz, 2013), para que estas tengan un variopinto entramado de posibilidades para agenciar y formar desde la lógica de sociedad civil. En conclusión, no puede entenderse la educación popular sin un proyecto político emancipador que articule los aprendizajes con las necesidades

reales de tiempo y lugar, lo cual requiere una reinvencción política permanente en esta praxis.

El segundo eje es el de crear plataformas de libertades autogestionadas que promuevan una economía popular, diferencial y alternativa dentro del desarrollo de las capacidades humanas, y la potencialización de las necesidades fundamentales como base de una vida digna. Para comprender dicha acción dentro de la educación popular, es necesario comprender que la consolidación de alternativas empresariales populares no puede ser entendidas como una modalidad educativa, sino como un proceso de desarrollo con dimensión educativa que tiene un impacto emancipador (Cadena, 2010; Pérez-Calderón, 2014), por lo cual dicho impacto se asienta en la naturaleza de las agencias populares.

No se trata entonces de una forma de resistencia revolucionaria, sino de una alternativa de emancipación que se piensa desde abajo, es decir, desde las necesidades de los sujetos y no desde la acumulación de capital (Ghiso, 2006). La dimensión educativa de este proceso de desarrollo está en la constitución del sujeto histórico que encuentra en sus capacidades el nicho de la propia liberación, desligándose de los moldes económicos que le han excluido, para gestar una alternativa diferencial desde la conciencia colectiva y el trabajo comunitario distributivo.

El tercer reto de la educación popular se encuentra en el reconocimiento de la agencia femenina y del poder que esta conlleva en los procesos educativos

emancipadores: “establecer la memoria de la verdad desde las mujeres es una ganancia de libertad porque ellas se han hecho dueñas de la propia memoria para que esta no se instrumentalice” (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013, p. 23). La presencia de una fuerza femenina en las experiencias populares del siglo XXI es el dinamismo de desarrollo social y educativo que más relevancia ha adquirido en Latinoamérica, pues se supera la conciencia de exclusión de la mujer, para identificar su potencial y siempre operante fuerza de emancipación, especialmente en los países que han sufrido el flagelo de la violencia, como es el caso de Colombia.

En la memoria femenina se encuentra la huella de una violencia estructural que no es adjetiva al ser humano, y que ha podido ser superada precisamente por la reinvencción que genera reexistencia en los colectivos liderados por mujeres, por lo que “la memoria de la verdad crea una nueva dimensión del discurso histórico” (Sánchez-Blake, 2016, p. 309), donde el testimonio femenino parte de un territorio que es anterior a la palabra, que nace de la experiencia corporal (Rodríguez, 2013), del desarraigo, la pérdida y la admirable capacidad de regenerar bajo el horizonte del cuidado y el desarrollo aquel paisaje en ruinas que ha constituido las formas de exclusión, para convertirlo en escenarios, territorios, empresas y horizontes educativos de oportunidades.

Referencias

- Acevedo, M., Gómez, R., & Zúñiga, M. (2016). Pedagogía popular: una construcción a partir del diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. En L. Cendales, M. Mejía, & J. Muñoz (Comps.). *Pedagogía y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar* (pp. 13-32). Ediciones Desde Abajo.
- Apple, M., Da Silva, T., & Gentili, P. (1997). *El neoliberalismo y la crisis de la escuela pública*. Losada.
- Arana, M., & Rapacci, M. L. (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. En L. Cendales, M. Mejía, & J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 51-64). Ediciones Desde Abajo.
- Aristóteles. (1988). *Política* (M. García Valdés, Trad.). Gredos. (Obra original publicada ca. 335 a. C.).
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Barragán, D., & Torres, A. (2018). Investigación acción participativa y educación popular: entre la investigación y la transformación social. En S. Gómez (Ed.), *Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas* (pp. 267-284). Universidad Nacional de Colombia.

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Benhamou, F. (1997). *La economía de la cultura*. Ediciones Trilce.
- Berstein, B. (1977). *Class, codes and control. Theoretical studies towards a sociology of language*. Ed Conroy Bookseller.
- Bloch, E. (2005). *O princípio esperança* (Vol. 1). Contraponto.
- Bloch, E. (2006). *O princípio esperança* (Vol. 2). Contraponto.
- Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial.
- Brito-Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. Gómez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29-45). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>
- Caballero, L., Dumrauf, S., González, E., Mainella, F., & Moricz, M. (2010). Los procesos organizativos de la agricultura familiar y la creación de ferias y mercados de economía social. *Otra Economía*, 4(7), 26-41. <https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/1300>
- Cadena, F. (2010). Educación popular y economía solidaria. *La Piragua*, 31, 123-134.
- Castells, M. (1974). *Movimientos sociales urbanos*. Siglo XXI.
- Castro, C. J. (2004). Sustainable development: Mainstream and critical perspectives. *Organization & Environment*, 17(2), 195-225. <https://doi.org/10.1177/1086026604264910>

- Castro-Martín, T., & Juárez, F. (1995) The Impact of Women's Education on Fertility In Latin America: Searching for Explanations. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 21(2), 51-57. <http://doi.org/10.2307/2133523>
- Cendales, L., & Mariño, G. (2009). El diálogo en educación una reflexión y una propuesta desde la educación popular. *La Piragua*. 29, 25-33.
- Cleland, J. (2002). Education and future fertility trends with special reference to mid-transitional countries. *Population Bulletin of the United Nations. Completing the fertility transition*, 48/49, 183-194.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Instituto de Investigación Económica Aplicada & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2003). *Hacia el objetivo del milenio de reducir la pobreza en América Latina y el Caribe*. PNUD. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2348/1/S0212963_es.pdf
- Coraggio, J. L. (2004a). *De la emergencia a la estrategia. Más allá del "alivio de la pobreza"*. Espacio.
- Coraggio, J. L. (2004b). *La gente o el capital. Desarrollo local y economía del trabajo*. Espacio.
- Coraggio, J. L. (2008). La sustentabilidad de los emprendimientos de la economía social y solidaria. *Otra Economía*, 2(3), 41-57. <https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/1105>
- Cornia, G. A., Jolly, R., & Stewart, F. (Eds.). (1987). *Adjustment whit a human face*. Clarendon Press.
- Chavarro, D., Vélez, M. I., Tovar, G., Montenegro, I., Hernández, A., & Olaya, A. (2017). *Los Objetivos*

- de Desarrollo Sostenible en Colombia y el aporte de la ciencia, la tecnología y la innovación* [Documento de trabajo Colciencias]. Colciencias. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/objetivos_de_desarrollo_sostenible_y_aporte_a_la_cti_v_3.5.pdf
- Chenery, S. H., Ahluwalia, M. S., Bell, C.L.G., Duloy, J. H., & Jolly, R. (1974). *Redistribution with growth*. Oxford University Press.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desprecio de la experiencia*. Descleé.
- De Sousa Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2009). ¿Por qué Cuba se ha vuelto un problema difícil para la izquierda? *Otra Economía*, 3(4), 19-29. <https://doi.org/10.4013/1122>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328). Alianza Editorial.
- Drèze, J., & Murthi, M. (1999). Fertility, education and development: Evidence from India. *Population and Development Review*, 27(1), 33-63. <https://www.jstor.org/stable/2695154>
- Durkheim, É. (2012). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Fondo de Cultura Económica.
- Elson, D. (2002). Gender justice, human rights and neo-liberal economic policies. En M. Molyneux,

- & S. Razavi (Eds.), *Gender justice, development and rights* (pp. 78-114). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0199256454.003.0003>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fernández, F. (2007). *Utopías e ilusiones naturales*. El Viejo Topo.
- Ferreira, H. A., & Caelles, S. (2009). Más allá del paradigma del consenso y del conflicto: el modelo del encuentro educativo. *Revista Magistro*, 1(5), 49-57. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/12260>
- Flórez, A., Rodríguez de Moreno, E. A., Montañez, G., Franco, M. C., & Torres, R. (1997). *Geografía y ambiente: enfoques y perspectivas*. Universidad de la Sabana.
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22-27. <https://doi.org/10.2307/464648>
- Francisco. (2015). *Laudato Si*. Ediciones Vaticanas.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fukuda-Parr, S. (2003). The human development paradigm: Operationalizing Sen's ideas on capabilities. *Feminist Economics*, 19 (2-3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/1354570022000077980>
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.

- Geiger, P. (1996). Des-territorialização e espacialização. En M. Santos, M. A. De Souza, & M. L. Silveira (Coords.), *Territorio. Globalização e fragmentação* (pp. 223-246). Editora HUCITEC.
- Gentili, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Miño y Davila Editores.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F. Álvarez-Uria Rico (Comp.), *Neoliberalismo versus democracia* (pp. 102-129). La Piqueta.
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las prácticas de sistematización. *La Piragua*, 23, 39-49.
- Ghiso, A. (2013). Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular. En L. Cendales, M. Mejía, & J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 99-130). Ediciones Desde Abajo.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Gluckman, M. (1952). *Rituals of rebellion in South-East Africa*. Manchester University.
- Gohn, M. da G. (1997). *Teorias dos movimentos sociais*. Loyola.
- Goldar, M. (2013). La educación popular y sus desafíos en los actuales contextos latinoamericanos. Una mirada desde los movimientos sociales. *La Piragua*, 38, 74-81.
- Gómez, M. (2002). Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana. En C. Torres (Comp.),

- Paulo Freire y la agenda de educación latinoamericana en el siglo XXI (pp. 203-224). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf>
- González, M. A., & Cendejas, J. (2010). Experiencias de economía Social en Michoacán ¿Una respuesta al desarrollo que no llegó? *Otra economía*, 4(7), 42-61. <https://doi.org/10.4013/1303>
- Grijelmo, A. (2004). *La seducción de las palabras*. Taurus.
- Habermas, J. (1982). *Conocimientos e intereses*. Taurus.
- Hleap, J. (2013). Diez lecciones aprendidas en cuatro décadas de educomunicación en América Latina. *Nexus*, 14, 184-201. <https://doi.org/10.25100/nc.voi14.752>
- Hobbes, T. (2007). *Leviatán*. Editorial Skla.
- Human Rights Watch. (2014a). "I already bought you" - Abuse and exploitation of female migrant domestic workers in the United Arab Emirates. HRW. <https://www.refworld.org/docid/544a1b784.html>
- Human Rights Watch. (2014b). *Hidden away: Abuses against migrant domestic workers in the UK*. HRW. <https://www.refworld.org/docid/533a93384.html>
- International Labour Office. (1978). *Employment, growth and basic needs: a one-world problem / report of the Director-General of the International Labour Office*. UN. <https://digitallibrary.un.org/record/82>
- Jelin, E. (1989). La escala de los movimientos sociales. En E. Jelin (Comp.), *Los nuevos movimientos sociales* (pp. 13-40). Centro Editor de América Latina.
- Kliksberg, B. (2007). Los desafíos éticos abiertos en un continente paradójico. En A. Sen, & B. Kliksberg, *Primero la gente* (pp. 121-304). Deusto.

- Kline, B. (2011). *First along the river: A brief history of the US environmental movement*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Laville, J. L. (2004). Marco conceptual de la economía solidaria. En J. L. Laville (Comp.), *Economía social y solidaria. Una visión europea* (pp. 207-218). UNGS; Osde; Altamira.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 207-220. <http://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v7n3/v7n3a1.pdf>
- Locke, J. (2014). *Segundo tratado sobre el gobierno civil* (C. Mellizo, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1679).
- López, C. (2004). Proceso de reflexión colectiva sobre la vigencia y desafíos de la Educación Popular. *La Piragua*, 21, 39-43.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Godotti, M. Gómez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 75-82). Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>
- Matthews, G. (1983). *El niño y la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Max-Neef, M. (2006). *Desarrollo a escala humana*. Icaria.

- McLaren, P. (2002). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy*. Allyn & Bacon.
- McKinsey Global Institute. (2014). *Global flows in a digital age: How trade, finance, people, and data connect the world economy*. MGI. <https://mck.co/38bO1qM>
- Mejía, M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Magisterio.
- Mejía, M. (2013). La educación popular con y desde las NTIC. En L. Cendales, M. Mejía, & J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp.185-222). Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. (2013). Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes. Apuesta central de la educación popular. *La Piragua*, 38, 51-61.
- Melucci, A. (1994). Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona-Abierta*, 69, 153-178.
- Merani, A. (1977). *Naturaleza humana y educación*. Grijalbo.
- Montañez, G., & Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7(1-2), 120-134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/70838>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. MEN.
- Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. *El Ágora USB*, 13(1), 349-365. <https://doi.org/10.21500/16578031.89>
- Mutuberría, V. (2007). *El debate en torno a la Economía Social: discusiones fundamentales desde la perspectiva de los países centrales y la perspectiva*

- de los países de la periferia* [Ponencia]. X Encuentro Internacional de Economistas sobre Globalización y Problemas del Desarrollo (ANEC), La Habana, Cuba.
- Navarro, M. (2013). Subjetividades políticas contra el despojo capitalista de bienes naturales en México. *Acta Sociológica*, 62, 135-153. [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(13\)71002-8](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(13)71002-8)
- Nieto, J. A. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(1), 173-195. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.07>
- Nieto, J. A. (2019). *Didáctica del sentido*. Editorial Académica Española.
- Nieto, J. A., & Pardo-Rodríguez J. P. (2017). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. *Hallazgos*, 14(28), 83-104. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.04>
- Nieto J. A., & Pardo-Rodríguez J. P.(2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 1(75), 157-177. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss75.10>
- Nieto, J. A., & Pinto, C. A. (2018). FUNDEHI, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria. F. Del Pozo, M. García, A. Zolá, & C. Astorga (Comps.), *Educación social. Retos para la transformación*

- socioeducativa y para la paz (pp. 227-231). Universidad del Norte.
- Nieto, J. A., Angarita, M., Muñoz, J., & Labrador, G. A. (2019). La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo. *Hojas y Hablas*, 17, 58-73.
<https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n17a4>
- Not, L. (1992). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro*. Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas. (1987). *Report of the World Commission on environment and development: Our common future*. United Nations.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. ONU.
<https://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2015/Spanish2015.pdf>
- Ortiz, J. G., & Rojas, J. E. (2018). *Ciencias sociales y tecnologías en educación. Una perspectiva crítica*. En A. Rico (Coord.), *Educación e investigación. Comprensiones desde la epistemología y el saber* (pp. 57-79). USTA.
- Ouviña, H. (2013). *La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia*

una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. *Acta Sociológica*, 62, 77-104.

[https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(13\)71000-4](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(13)71000-4)

Pérez, C. (1996). *Sobre la condición social de la psicología*.

LOM.

Pérez-Calderon, D. (2014). Análisis de algunas experiencias de economía solidaria en el CEAAL. *La Piragua*, 39, 75-95.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1990). *Desarrollo humano. Informe 1990*. PNUD; Tercer Mundo.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1991). *Desarrollo humano: Informe 1991*. PNUD; Tercer Mundo.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1992). *Desarrollo humano. Informe 1992*. PNUD; Tercer Mundo.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1993). *Informe sobre desarrollo humano 1993*. CIDEAL.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1994). *Informe sobre desarrollo humano 1994*. CIDEAL.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1995). *Informe sobre desarrollo humano 1995*. Harla.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1996). *Informe sobre desarrollo humano 1996*. Mundi-Prensa; PNUD.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1997). *Informe sobre desarrollo humano 1997*. Mundi-Prensa; PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998). *Informe sobre desarrollo humano 1998*. Mundi-Prensa.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1999). *Informe sobre desarrollo humano 1999*. Mundi-Prensa.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2013) *Informe sobre desarrollo humano 2013. El ascenso del Sur: progreso humano en un mundo diverso*. PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2014) *Informe sobre desarrollo humano 2014. Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015a) *Informe sobre desarrollo humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015b). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015 Colombia*. PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2016). *Informe sobre desarrollo humano 2016. Desarrollo humano para todos*. PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. PNUD.

- Porto-Gonçalves, C. W. (2001). *Geo-grafías. Movimientos, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Siglo XXI.
- Ramírez-Velázquez, B. R. (2003). *Modernidad, posmodernidad, globalización y territorio. Un recorrido por los campos de las teorías*. UAM; Miguel Ángel Porrúa.
- Rawls, J. (1988). Las libertades fundamentales y su prioridad. En S. McMurrin (Ed.), *Libertad, igualdad y derecho* (pp. 9-84). Ariel.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Contemporánea.
- Ricoeur, P. (1981). The narrative function. En J. B. Thompson (Ed.), *Hermeneutics and the human sciences* (pp. 274-296). Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2011). *Finitud y culpabilidad*. Trotta.
- Rodríguez, R. (2013). El poder del testimonio: experiencias de mujeres. *Revista de Estudios Feministas*, 21(3), 1149-1169. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000300021>
- Rousseau, J. (1750). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Imprenta José de Collado.
- Russo, H. (2002). La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad? En C. Torres (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 135-148). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf>
- Ruta Pacífica de las Mujeres. (2013). *La verdad de las mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia*. Ruta Pacífica

- de las Mujeres. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/50864>
- Saldarriaga, O., & Heredia, M. I. (2015). Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”. *Revista de Educación Fundación Convivencia*, 7, 25-33. <https://fundacionconvivencia.org/apc-aa-files/e31432c890fbed215d2da8af5b374466/articulo-3.pdf>
- Sánchez-Blake, E. (2016). La Ruta Pacífica de las Mujeres: repertorios simbólicos en la búsqueda de paz y reconciliación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 301-319. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a12.pdf>
- Sander, B. (1990). *Educación, administración y calidad de vida*. Santillana.
- Santamaría-Rodríguez, J., & Mantilla-Fuentes, B. (2018). Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora. *Pedagogía y Saberes*, 48, 111-126. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7377>
- Santos, M. (1997). *Técnica, espaço, tempo. Globalização e meio técnico-científico infomracional*. Editora HUCITEC.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Sen, A. (1990). Development as capability expansion. En K. Griffin, & J. Knight (Eds.), *Human development and the international development strategy for the 1990s* (pp. 3-16). Palgrave Macmillan.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198289286.001.0001>

- Sen, A. (1998). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. En L. Emmerij, & J. Núñez del Arco (Comps.), *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI* (pp. 76-100). BID.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Sime, L. (1991). *Los discursos de la educación popular*. Tarea.
- Stewart, F. (1988). Adjustment with a human face: The role of food aid. *Food Policy*, 13(1), 18-26.
[https://doi.org/10.1016/0306-9192\(88\)90004-8](https://doi.org/10.1016/0306-9192(88)90004-8)
- Svampa, M. (Coord.). (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Siglo XXI.
- Svampa, M. (2018). Movimientos sociales, tradiciones políticas y dimensiones de la acción colectiva en América Latina. En S. Gómez, C. Moore, & L. Múnera (Eds.), *Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas* (pp. 31-64). Universidad Nacional de Colombia.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.
- Taylor, Ch. (1972). A Response to MacIntyre's predicability and explanation in the social sciences. *Philosophic Exchange*, 1(3), 15-20.
- Toffler, A. (1985). *La tercera ola*. Ediciones Orbis.
- Torres, A. (2007). *Identidad y política de la acción colectiva: organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá, 1980-2000*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2017). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho.
- Torres, C. (2002). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En C. Torres (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de educación latinoamericana en el*

- siglo XXI* (pp. 23-52). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf>
- Turner, V. (1957). *Schism and continuity in an African Society*. Manchester University.
- Ul Haq, M. (1995). *Reflections on human development*. Oxford University Press.
- United Nations. (2015). *The millennium development goals report 2015*. UN. <http://bit.ly/2NrvzII>
- Uribe, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En P. Páramo (Comp.) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 197-212). Editorial Piloto.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño*. Visor; Ministerio de Educación y Cultura.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Williamson, J. (1990). *What Washington means by Policy Reform*. PIIIE.
- Zemelman, H. (1995). La democracia latinoamericana, ¿un orden justo y libre? *Estudios latinoamericanos, Nueva época*, 2(4), 27-43. <http://dx.doi.org/10.22201/cela.24484946e.1995.4.49790>

Sobre el autor

Johan Andrés Nieto-Bravo

El profesor Johan Andrés Nieto-Bravo es doctor en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina), doctorante en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), magíster en Educación y licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Es Investigador categorizado de MinCiencias (Colombia) y docente investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-8608-8511>

SCHOLAR:

[HTTPS://scholar.google.com/
citations?user=TJn39UYAAAAJ&hl=es](https://scholar.google.com/citations?user=TJn39UYAAAAJ&hl=es)

CORREO ELECTRÓNICO:

johannieto@ustadistancia.edu.co

CORREO PERSONAL:

profesorjohannieto@gmail.com

Índice temático

A

Agencia

- social 16, 29, 34, 37, 46, 82
- popular 67, 80

Agenda 2030 20, 47, 89, 90, 91

Actores

- sociales 22, 34, 82
- Políticos 22

Adjustment with a human face 50

B

Bienes

- materiales 49, 74
- y servicios 47

C

Calidad 48, 92, 95

- perspectiva de... 23
- de vida 44, 70, 71, 75

Capacidades humanas 15, 45, 54, 74, 102

Capital

- inmaterial 92, 98
- social 19, 47, 91, 97, 98

Capitalismo 23

Colectivos populares 83, 101

Comunidad(es) 16, 26, 27, 30, 37, 38, 46, 58, 59, 64, 67, 68, 71, 79, 99

Consenso de Washington 47

Contexto

- educativo 83
- popular 21, 79

Contractualismo social 45, 67

Crecimiento

- económico 47, 49, 50, 51, 54, 57, 60, 62, 74, 75, 84, 94, 95
- del PNB 44

Cultura 26, 35, 40, 63, 71, 87, 96, 97, 98, 99, 101

D

Desarrollo

- diferencial 95
- monetarista 49, 84, 87, 91, 93

Desigualdad

- de género 69
- de oportunidades 69
- índice de 69

DESARROLLO CON ROSTRO HUMANO

E

- Economía
 - otra 19, 35
 - popular 36-39, 68, 74, 102
 - solidaria 73

Educación

- bancaria 24
- de continuo 93, 96
- de timonel 92
- hegemónica 92, 93, 95, 96, 97
- popular 13-23, 25, 26, 28-30, 35, 36-39, 46, 59, 67, 73, 74, 79, 89, 98-102

Emancipación

- social 21, 22

Empoderamiento 33, 36, 38, 70

Ethos 30, 39, 63, 98, 100

G

- Groupthink* 94

H

- Hermenéutica 15

I

- Investigación 13, 14, 16, 19, 20, 22, 29, 34, 70, 93

J

- Justicia 24, 34, 67, 76-78

L

Libertad(es)

- autogestionada 38, 67, 102
- autosostenible 17, 55, 57, 61
- de bienestar 51

Liberación

- teología de 16, 99

M

Maestro 25-27

Mujer

- y desarrollo 57

O

Objetivos de Desarrollo

- Sostenible 91

P

Práctica

- educativa 14, 29, 40, 64, 74, 84, 92, 93, 97-99, 101
- popular 17, 38, 68
- social 16, 34, 47, 64

Pedagogía

- comunitaria 40
- del encuentro 19, 21
- popular 19, 30, 31, 33, 34

Pobreza 47, 49, 50, 57, 58, 59, 62, 63, 68, 74, 91

Política 18, 19, 21, 22, 24-26, 28, 30, 34, 35, 39, 40, 49-51, 55, 63, 70, 79, 82, 83, 93, 99, 101, 103

R

Racionalidad práctica 20, 25, 27

Reflexividad

crítica 24, 30, 33, 94, 95, 98

Rentas productivas 47

Resistencia

beligerante 16, 82

Responsabilidad social

corporativa 14, 38

S

Saber(es)

ancestral 26

diálogo de 33, 37

emergencia de 38, 59

pedagógico 13, 38

Sectoral políticas 51

Seguridad

humana 56

Sujeto

comunitario 63, 64

individual 16, 64, 73

T

Territorio

apropiación del 22, 85, 86

Trabajo

de cuidado 69



the 1990s, the number of people in the world who are illiterate has increased from 1.1 billion to 1.5 billion. The number of illiterate people in the world is expected to reach 2 billion by the year 2015 (UNESCO 2003).

It is important to note that the illiterate population is not evenly distributed across the world. In 2003, 80% of the illiterate population was living in developing countries, and 90% of the illiterate population was living in rural areas (UNESCO 2003). The illiterate population is also increasing in all regions of the world, but the rate of increase is highest in sub-Saharan Africa and South Asia (UNESCO 2003).

The illiterate population is a major barrier to economic and social development. Illiterate people are unable to read and write, which makes it difficult for them to find employment, access health care, and participate in community activities.

There are many reasons why people become illiterate. Some people are born with learning disabilities, which makes it difficult for them to learn to read and write. Other people do not have access to quality education, which prevents them from learning to read and write.

There are many ways to help illiterate people learn to read and write. One way is to provide them with basic literacy training. This training can be provided in a classroom setting or through community-based programs.

Another way to help illiterate people learn to read and write is to provide them with access to quality education. This can be done by building schools and providing teachers and materials.

There are many organizations that are working to help illiterate people learn to read and write. These organizations include UNESCO, the World Bank, and many non-governmental organizations.

It is important to note that literacy is a key to economic and social development. Literate people are able to find employment, access health care, and participate in community activities.

Therefore, it is important to provide illiterate people with the opportunity to learn to read and write. This can be done through basic literacy training, access to quality education, and the support of organizations that are working to help illiterate people.

There are many ways to help illiterate people learn to read and write. It is important to provide them with the opportunity to learn to read and write, and to provide them with the support they need to succeed.

There are many organizations that are working to help illiterate people learn to read and write. It is important to support these organizations and to provide them with the resources they need to help illiterate people.

There are many ways to help illiterate people learn to read and write. It is important to provide them with the opportunity to learn to read and write, and to provide them with the support they need to succeed.

There are many organizations that are working to help illiterate people learn to read and write. It is important to support these organizations and to provide them with the resources they need to help illiterate people.

There are many ways to help illiterate people learn to read and write. It is important to provide them with the opportunity to learn to read and write, and to provide them with the support they need to succeed.

There are many organizations that are working to help illiterate people learn to read and write. It is important to support these organizations and to provide them with the resources they need to help illiterate people.

There are many ways to help illiterate people learn to read and write. It is important to provide them with the opportunity to learn to read and write, and to provide them with the support they need to succeed.

COLEC-

CIÓN

440

SERIE

EDUCACIÓN

ESTA OBRA SE TERMINÓ
DE EDITAR EN AGOSTO DE 2022,
EN LA UNIVERSIDAD SANTO
TOMÁS DE COLOMBIA

EDICIONES

USTA



SERIE
EDUCA-
CIÓN

E

l desarrollo humano es una respuesta divergente a las propuestas monetaristas que asumieron como fin último el incremento, adquisición y acumulación de capital como una forma de crecimiento excluyente. Volver la mirada al rostro humano significa reconstruir la comprensión de la práctica económica y su incidencia en la constitución del *ethos* social. A partir de este marco de comprensión se hace necesario pensar una propuesta de desarrollo que se agencie desde la base de las comunidades y los sujetos. Frente a este reto, la educación popular nace como una alternativa de formación y consolidación de capacidades que permiten a los sujetos consolidar plataformas de oportunidades autogestionadas para ejercer la libertad; en tal sentido se abre la puerta a una alternativa de desarrollo económico solidario que emerge de la comunidad, la educación y la centralidad de las personas como fines en sí mismos. Las prácticas educativas populares —poseedoras de una racionalidad propia— han superado las lógicas de indignación y resistencia, para promover alternativas de reexistencia y desarrollos capaces de potenciar el ser humano como sujeto de desarrollo.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL