

**EDUCACIÓN POPULAR:  
CREAR Y CREER LA LIBERACIÓN.  
LECTURA DE UN PROCESO**

FERNANDO TORRES MILLÁN

*La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender «de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas».*  
*Documento de Medellín 4 (1968).*

### Cambio de época

Antes de realizarse el Concilio Vaticano II (1962-1965), teníamos en Colombia varias experiencias educativas que apuntaban, aunque incipientemente, a lo que, a partir de la década de los 80 comenzamos a llamar «educación popular». Al mencionarlas, quiero llamar la atención sobre una manera de ver la historia que considera el Concilio como el «punto de partida» de todas las cosas, como si antes no existiera nada. Todo lo contrario, el acontecimiento conciliar viene a ser un «producto», entre otros, de un sinnúmero de esfuerzos que fueron preparando el irrumpir del *cambio epocal*. Tres de ellos, en nuestro contexto educativo colombiano, son sin duda:

- *Acción Cultural Popular -ACPO-*, más conocida como «Radio Sutatenza», haciendo alusión a la aldea campesina donde comenzó la experiencia en 1947, cuando el joven sacerdote José Joaquín Salcedo instaló el primer transmisor artesanal. Es el comienzo de lo que pronto será la red radiofónica de educación de adultos más grande e importante de América Latina. Se trata de escuelas radiofónicas creadas en el ámbito parroquial para la alfabetización y la educación fundamental integral del campesinado. Junto a la radio familiar, con la ayuda de un «auxiliar parroquial» (alguien de la familia o de la vecindad que sabía leer y escribir) fue surgiendo la escuela radiofónica, base sobre la que se construirá todo lo demás: un instituto de líderes, una editorial, un «paquete» de cartillas básicas, una biblioteca campesina, un periódico semanario, un servicio especializado en correspondencia, una red nacional e internacional de dirigentes y promotores de hombres y mujeres del campo. En un contexto de violencia liberal-conservadora, de desplazamiento y de analfabetismo campesino, Sutatenza emergió como un espacio de dignificación de quienes no tenían lugar ni voz en la sociedad. La experiencia fue conocida por la Conferencia de Obispos de Brasil, que, junto con el gobierno de aquel país, la llevaron allí donde más se necesitaba, en el Nordeste, en donde se constituirá en Movimiento de Educación de Base MEB, en cuyo seno Paulo Freire echará las bases de su obra magna: *Pedagogía del oprimido*. La evaluación de las escuelas radiofónicas elaborada por Camilo Torres Restrepo y Berta Corredor Rodríguez en 1961 concluye que el 80 por ciento de las familias campesinas aceptan la posibilidad de cambio mediante la educación y recomiendan que en el futuro próximo esta debe encaminarse fundamentalmente hacia reformas sociales estructurales, de lo que dependerá «la suerte de la presente década». Teniéndolo todo dispuesto para ello, la orientación política del proyecto no fue esa y el país perdió la oportunidad de llegar a ser «otro» a partir del fortalecimiento

de las diversas raíces campesinas en las que se sostenían las mayorías hace 50 años<sup>1</sup>.

- *Unión Parroquial del Sur.* Cuando el Régimen asesina al líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, inmensas multitudes campesinas del país son arrojadas al sur de Bogotá como consecuencia de la violencia acrecentada por tal hecho entre liberales y conservadores. De 600.000 habitantes que tenía Bogotá en 1948, pasa a 1.600.000 en 1964. El arzobispo de la ciudad, monseñor Ismael Perdomo, sensible ante esta realidad crea 14 parroquias en el sur para atender a los nuevos asentamientos de desplazados. La animación del trabajo pastoral y social es asumida por el padre Juan Bernardo Sánchez quien ya se encontraba en el sector desde 1946 como párroco del barrio Santander. Será el alma aglutinadora de lo que poco después se llamará «Unión Parroquial del Sur»: parroquias unidas para atender la gigantesca emergencia social urbana. Se trataba de responder no solo a las apremiantes necesidades de vivienda, vestido, alimentación, salud y educación sino también de formar en la fe los nuevos liderazgos políticos y sociales que fueron emergiendo, así como las nuevas generaciones que fueron naciendo. El campo educativo y catequético se hizo prioritario. Nace en 1952, como iniciativa del padre Sánchez y un grupo de jóvenes maestras, la comunidad de las Hermanas de la Paz, quienes se ponen al frente de las escuelas y colegios parroquiales. Se trataba de afrontar las secuelas de la violencia, cimentando mediante la educación los nuevos tejidos sociales que se estaban constituyendo. Pronto el movimiento mancomunado de las parroquias generará iniciativas teológicas y litúrgicas que se anticiparon a las reformas del Concilio y que atrajeron la atención tanto de quienes simpatizaban como de quienes las rechazaban. Para estos últimos, no se podía dejar avanzar una

---

<sup>1</sup> Camilo TORRES, / Berta CORREDOR RODRÍGUEZ, *Las escuelas radiofónicas de Sutatenza-Colombia. Evaluación sociológica de los resultados.* Bogotá, FERES, 1961.

perspectiva de organización eclesial y social de base en el sur de la ciudad con el empuje que podía darle tanto el testimonio de Camilo Torres como las nuevas orientaciones del Concilio. El tren había que pararlo, como efectivamente se hizo. Una vez concluido el Congreso Eucarístico Internacional de 1968, el nuevo arzobispo, Aníbal Muñoz, crea las vicarías y dispersa a los párrocos de la «Unión». La opción fue otra y la oportunidad de construir «otra ciudad» desde el proceso de formación y organización social del sur de Bogotá, se perdió<sup>2</sup>.

- *Sociología, acción comunal y reforma agraria.* En 1951, siendo Orlando Fals Borda funcionario de la represa del Sisga, entra en contacto con la comunidad campesina de Saucío (Chocontá, Cundinamarca), con la que, de una manera empírica, desarrolla la investigación que se convertirá años más tarde en su tesis de master en sociología en Estados Unidos y que la publicará la Universidad Nacional en 1961 con el título *Campesinos de los Andes*. En él y en su tesis de doctorado, «El hombre y la tierra en Boyacá», analiza la pobreza y la injusta distribución de la tierra como elementos esenciales para explicar el atraso económico-social y la violencia política colombiana. Por estos dos libros Fals es llamado al ministerio de agricultura del primer gobierno del Frente Nacional (Alberto Lleras Camargo 1958-1962) para trabajar en el primer proyecto de reforma agraria en el país. El proceso de investigación fue llevando a la acción. Fals intuyó que la acción de la comunidad organizada, junto con la investigación, podía resolver apremiantes problemas locales. Fue así como en Saucío se inaugura la primera escuela comunal en 1958 y la primera cooperativa agrícola en 1959. Es el nacimiento de la acción comunal en Colombia.

---

<sup>2</sup> Francisco NIÑO SÚA, «Experiencia pastoral. La Unión Parroquial del Sur», en *Cathedra* 14 y 15 (1989). También en la entrevista que hice junto con Sandra Liliana Caicedo a la hermana Helena Higuera de las Hermanas de la Paz, el día 20 de septiembre de 2012 en la casa «Juan Bernardo» del barrio Eduardo Santos de Bogotá.

La primera junta de acción comunal es la de la escuela de Saucío, hija de la investigación *Campesinos de los Andes*. A la inauguración de la escuela, Fals invita al ministro de educación, el filósofo Abel Naranjo Villegas, quien impactado por la experiencia y viendo su importancia pidió a Camilo Torres y a Fals Borda que elaboraran el primer borrador del decreto que creará la acción comunal en Colombia. Para entonces –1959– Camilo Torres y Fals Borda acababan de fundar el Departamento de Sociología de la Universidad Nacional, siendo Fals su primer director. Muy pronto la acción comunal saldrá de las manos del Ministerio de Educación para pasar a peores, las del Ministerio de Gobierno, en donde se convertirá en baluarte del clientelismo liberal-conservador del Frente Nacional. Entre tanto, Camilo y Fals harán de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional una prolongación de lo que Fals había hecho en Saucío: poner la ciencia social al servicio del cambio mediante la investigación y la acción política. Desde la Capellanía y el Departamento de Sociología se impulsa el Movimiento Universitario de Promoción Comunal MUNIPROC en el barrio Tunjuelito (Sur de Bogotá) para investigar la realidad, formar líderes con conciencia de cambio, planificar y organizar actividades comunales de tal manera que, mediante procesos continuados, universidad y comunidad crearan presión de la base para producir cambios en favor de las mayorías. De igual manera con la Reforma Agraria. Al crearse en 1960, el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria –INCORA– tuvo como primer apoyo investigativo e institucional a la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional. El primer contrato formal que se hizo fue para investigar el problema de la tierra en Cunday (Tolima). Lo mismo con la violencia. Fals y Camilo descubren el fondo de documentación de la «Comisión Investigadora de las Causas Actuales de la Violencia» creada en 1958 por la Junta Militar de Gobierno, siendo su secretario monseñor Germán Guzmán, párroco de El Líbano (Tolima), quien lo

conservaba con esmero. Ese fondo será la base de la primera investigación sociológica que se hace en Colombia sobre una de sus realidades más cruentas y menos estudiadas. La investigación se publicará en dos tomos bajo el nombre de *La violencia en Colombia*, el primero en 1961 y el segundo en 1963. Además de monseñor Guzmán, serán coautores Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna. El aporte de Camilo Torres fue impedido de incluirse por orden del arzobispo de Bogotá Luis Concha Córdoba. De esta manera la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, la primera fundada en América Latina, comienza a desarrollar un nuevo concepto, que después tomará mucha fuerza, el de la investigación participativa, que articula la universidad con la sociedad<sup>3</sup>.

Junto a estas experiencias, contemporáneas con el triunfo de la revolución cubana (1959) y el Concilio Vaticano II (1962-1965), ha de mencionarse el fortalecimiento de las escuelas de formación sindical obrera que desde los años 30 habían iniciado en Colombia líderes socialistas como Raúl Mahecha y María Cano; la Facultad de Sociología de la Universidad Javeriana siendo una de sus fundadoras la socióloga María Cristina Salazar (1961); la Universidad Campesina de Buga (Valle) creada en 1962 por el jesuita Francisco Javier Mejía para la formación política, cooperativa y comunal del campesinado; la Juventud Trabajadora de Colombia JTC fundada por otro jesuita –el padre Adán Londoño– junto con 26 jóvenes también en 1962. Todas estas experiencias estaban henchidas en el espíritu de cambio social y cultural que bullía por entonces. Ha de tenerse en cuenta que la ideología de progreso y desarrollo dominaba por doquier, tanto como que en 1961 el presidente de Estados Unidos John F. Kennedy crea la «Alianza para el progreso» como estrategia anticomunista y la CEPAL

---

<sup>3</sup> Los datos de esta experiencia son tomados de la entrevista a Orlando Fals Borda realizada por Lola Cendales, Alfonso Torres y Fernando Torres y publicada en la revista *International Journal of Action Research* 1 (2005), pp. 8-42.

(Comisión Económica para América Latina) instaura políticas económicas desarrollistas con los gobiernos afines en la región. Las experiencias educativas reseñadas que nacerán bajo este manto, a partir de 1966, en su mayoría, comenzarán a transitar hacia el polo ideológico de la teoría de la dependencia.

### En el ojo de la educación liberadora

Poco antes de la clausura del Concilio, un grupo de 40 obispos liderados por el arzobispo brasileño Dom Hélder Câmara, firma el pacto de las catacumbas, por el que se comprometían a vivir pobres, con los pobres, en lucha contra la pobreza. Entre ellos, monseñor Gerardo Valencia Cano, obispo de Buenaventura (Valle). En 1967 tal compromiso es ratificado por 15 obispos del tercer mundo en una proclama firmada, entre otros, por monseñor Angel Cuniberti, obispo de Florencia (Caquetá). Tanto Valencia como Cuniberti son religiosos misioneros. Ambos, harán de sus selváticas diócesis «centros» dinamizadores del cambio eclesial y social. Ambos desarrollarán inmensas iniciativas educativas como factor indispensable para el cambio. Ambos trabajarán a la par con el laicado campesino, afro e indígena y especialmente con mujeres educadoras.

Entre tanto, la muerte de Camilo Torres a comienzos de 1966 desata ondas de indignación y simpatía revolucionaria en la rebelde juventud latinoamericana. Las religiosas del Marymount junto con sacerdotes y profesores marxistas heterodoxos dan vida en sus colegios al Modelo Educativo Integrado MEI con la asesoría del profesor Germán Zabala. El MEI se constituirá en el soporte pedagógico de un proyecto político de cristianismo revolucionario en el que lo religioso popular tiene especial relevancia: es el movimiento Golconda que se constituye en 1968<sup>4</sup>. El periódico de Camilo, *Frente*

---

<sup>4</sup> Sobre la experiencia, ver la reciente compilación: Fernando TORRES (comp.), *De Camilo a Golconda*. Bogotá, Proyecto Memoria Histórica, 2013.

*Unido* es continuado en una segunda época por monseñor Germán Guzmán (1968-1969) y en una tercera época por René García (1969-1971), convirtiéndose en aglutinante ideológico de la inconformidad obrera-estudiantil y escuela de formación de los recién nacidos «Comandos camilistas».

Se realiza entonces, en 1968, la II Asamblea General del Consejo Episcopal Latinoamericano CELAM en Medellín con el fin de releer y adaptar el Concilio a la realidad del continente.

El año anterior el tribunal Russel condena la intervención de Estados Unidos en Vietnam y se inicia la renovación del modelo soviético con la «Primavera de Praga». Las comunas hippies irrumpen en el «Verano de Amor» de San Francisco (EE. UU.), el Che Guevara es asesinado en Bolivia y Gabriel García Márquez publica *Cien años de soledad* en Buenos Aires. El papa Pablo VI da a conocer su encíclica social *Populorum progressio* y anuncia visita al Congreso Eucarístico Internacional de Bogotá del año siguiente. Así, el esperado año 68 es particularmente denso: «La primavera de Praga» es aplastada por tanques soviéticos; explota la revolución estudiantil en el «mayo francés»; otros estudiantes son masacrados en la plaza de Tlatelolco de México días antes de inaugurarse los juegos olímpicos; Martin Luther King es asesinado en Memphis (EE.UU.); Bogotá maquilla su pobreza para recibir al Papa, a la vez que los barrios populares y de clase media se llenan de pequeñas «asambleas familiares» que, acompañadas y dirigidas por religiosas<sup>5</sup> y líderes laicales, estudian la realidad, leen la Biblia y se comprometen a hacer de su fe un verdadero «vínculo de amor», que era el lema del Congreso Eucarístico.

El documento de las conclusiones de la asamblea episcopal realizada en Medellín se convertirá en un foco de luz para el catolicismo latinoamericano que, motivado por la renovación del Concilio Vaticano II, empezaba a sacudirse de la histórica alianza con las élites de poder en el continente. No así para la jerarquía del catoli-

---

<sup>5</sup> Afirmación a partir del testimonio de la hermana Helena Higuera recogido en la entrevista de la que hago referencia en nota al principio del capítulo.

cismo colombiano que, alertada por el Informe Rockefeller (1969), ve en esas mismas conclusiones el peligro inminente de la infiltración comunista en la Iglesia y el ambiente propicio para la proliferación de sacerdotes tipo Camilo Torres.

Las conclusiones sobre educación (DM 4) sintetizarán la pedagogía de Paulo Freire y la difundirá ampliamente en sus espacios y programas educativos. La opción por una educación liberadora es entendida como:

... la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo;

... medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas;

... debe llegar a ser *creadora*, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina;

... debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario;

... debe ser *abierta al diálogo*, para enriquecerse con los valores de la juventud;

... debe además afirmar con sincero aprecio, las *peculiaridades locales y nacionales* e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo;

... debe capacitar a las nuevas generaciones para el cambio *permanente y orgánico* que implica el desarrollo.

El catolicismo latinoamericano expresa su compromiso con el proceso de transformación de los pueblos y opta por una educación liberadora como factor básico y decisivo en el desarrollo del continente. De esta manera:

La Iglesia de América Latina se siente particularmente solidaria de todo esfuerzo educativo tendiente a liberar a nuestros pueblos.

Sumará sus esfuerzos con humildad, desinterés y deseo de servir, a la tarea de crear la nueva educación que requieren nuestros pueblos en este despertar de un nuevo mundo.

En atención al gran número de analfabetos y marginados en América Latina, sin escatimar sacrificio alguno se comprometerá a la Educación de Base, la cual aspira no solo a alfabetizar, sino a capacitar al hombre para convertirlo en agente consciente de su desarrollo integral.

Para Cecilio de Lora, uno de los articuladores de la asamblea de Medellín, cuatro son los niveles de exigencias para la implementación de esta educación liberadora en el continente: 1) La práctica educativa liberadora. 2) La concienciación. 3) La comunidad educativa. 4) El hombre nuevo. Estos serán cuatro de los grandes temas desarrollados en la educación popular y la teología de la liberación durante las décadas de los 70 y 80 en América Latina y el Caribe<sup>6</sup>.

Para Mario Peresson, las conclusiones sobre educación del *Documento de Medellín* sirvieron de inspiración y marco de referencia de numerosas experiencias de educación liberadora en el contexto católico. En él la Iglesia católica latinoamericana asumió los planteamientos educativos más fundamentales de Paulo Freire<sup>7</sup>. Efectivamente, a partir de entonces proliferaron diversas experiencias de educación liberadora sobre todo entre las religiosas y los religiosos, a pesar de un episcopado mayoritariamente adverso y de unas estructuras escolares inamovibles. Entraron en esta perspectiva algunos colegios de salesianos, claretianos, franciscanos, escolapios, de las Hermanas de La Paz, de la Presentación, de los hermanos Maristas, entre otros. También experiencias de catequesis liberadora como el programa Denuncia-Encuentro de los salesianos y las generadas

---

<sup>6</sup> Este planteamiento de Cecilio de Lora lo encontramos en «Medellín y las contradicciones de la educación», en EQUIPO SELADOC (ed.), *Educación e Iglesia en América Latina. Panorama de la Teología Latinamericana VII*. Salamanca, Sigueme, 1987, pp. 189-195.

<sup>7</sup> Mario PERESSON, *La educación para la liberación en Colombia. Balance y perspectivas (1960-1990)*. Bogotá, Asociación de Teólogos Koinonía, 1991, p. 53.

a partir del texto *La Liberación* del teólogo y educador laico Rafael Ávila. Se iniciaron además experiencias de comunidades eclesiales de base como las de Los Quindos en Armenia (Quindío), las de Pueblo Rico (Antioquia), las de «El Popular» y «12 de octubre» (Medellín); las de Fredonia, Santa Rita y Torices (Cartagena), las de Meléndez (Cali), las de Atenas y Britalia (Bogotá), y así muchas más. Al servicio y en solidaridad con lo que se iba consolidando como movimiento pastoral, social y educativo desde el campo popular surgen los primeros «centros» de investigación, comunicación, formación, asesoría y publicación como «La Rosca» de investigación y acción social (1971), el Servicio Colombiano de Comunicación Social SCCS y el Instituto de Pastoral Latinoamericana de la Juventud IPLAJ (1972), el CINEP de los jesuitas (1973), Dimensión Educativa (1976) y CEPALC (1978); singular camino abierto por el que andarán y se fortalecerán muchas organizaciones más de aquí en adelante y en el que se ubicarán como actoría orgánica aquella «primera generación» de educadores intelectuales-militantes de la liberación como es el caso de Lola Cendales, Germán Mariño, Mario Peresson, Marco Raúl Mejía, entre otras y otros.

### Crear desde las experiencias

Las ricas y diversas experiencias «han roto fuente». Nacen ahora las conceptualizaciones que dan cuenta teórica de lo vivido proponeiendo horizontes mayores. Los aportes pedagógicos de Freire, de Illich, de Freinet han sido suficientemente provocadores. Sin embargo, se requiere un paso más: la necesaria teorización a partir de las prácticas. Una de ellas, quizás la más impactante en su momento, es la triunfante revolución popular sandinista en Nicaragua (1979), que abrió amplios campos para la ruptura de estrechos paradigmas y la creación de la consiguiente novedad ideológica. Así se expresó en el «Encuentro Distrital de Centro Nocturnos de Educación de Adultos» realizado en El Ocaso (Cundinamarca) en 1980. El evento

permitió el intercambio de las experiencias y el planteamiento sobre el sentido y el alcance de la educación popular, al considerársela como una práctica que debía:

Tomar como punto de partida las necesidades, los intereses y problemas de los sectores populares.

Contribuir activamente en el proceso de transformación social apuntando hacia la concientización, organización y lucha de las clases populares.

Promover una metodología de participación en la acción pedagógica. Esto con el fin de generar agentes de cambio, hombres críticos, solidarios, autónomos y multiplicadores del proceso.

Definir sus contenidos en torno al desarrollo y rescate de los valores de la cultura popular.

Impulsar un trabajo pastoral en la línea de la iglesia popular<sup>8</sup>.

Sobre este consenso articulador se constituyó la Coordinadora Distrital de Educación Popular, uno de los actores más activos en Bogotá durante la década de los 80.

El equipo de Dimensión Educativa fue invitado por Fernando Cardenal, coordinador de la Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua para asesorar la capacitación y el currículo de esa primera «insurrección cultural» de la revolución llevada a cabo en 1980. Tres años después sistematiza la práctica y publica uno de los libros que más influyó en la educación popular en la década de los 80: *Educación popular y alfabetización en América Latina*, más conocido como «el libro azul» por tener la pasta de ese color. Aquí encontramos quizás una de las primeras definiciones que en su momento expresó un punto de acuerdo:

---

<sup>8</sup> Pilar CUEVAS, «Actores sociales y órdenes discursivos. La Experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular», en *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1996, p. 60.

Entendemos por educación popular un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en el sujeto histórico, gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase<sup>9</sup>.

El sujeto histórico no es la clase obrera y su vanguardia. Se trata ahora de un complejo sujeto al que se le denomina «sectores populares», en plural, protagonista de un «proyecto liberador» del cual solamente se dice que «encarna sus propios intereses de clase». No pasa desapercibido el telón de fondo teológico en cuanto a las categorías «conversión», «liberación» y «encarnación» y el telón de un marxismo gramsciano en cuanto a las categorías de «proceso colectivo», «sujeto histórico» e «intereses de clase». En la práctica se había verificado ya que «entre cristianismo y revolución no hay contradicción», como lema que orientó la militancia de la iglesia popular en Nicaragua, luego en Centroamérica y de ahí al resto del continente. La definición recoge plenamente esta práctica. Con todo, aún no tenemos la irrupción de la inmensa especificidad y diversidad que constituye los «sectores populares» y el cómo dichos sectores devienen sujeto histórico se da por supuesto o se sobrentiende toda la carga metodológica que puede significar el «convertirse».

En el CINEP, y después de muchas discusiones, escritos y debates, Marco Raúl Mejía llega en el año de 1993 a formular la siguiente síntesis teórica:

Elementos que conformarían el núcleo básico de la educación popular:

1. Una opción ética política de transformación
2. Es una intervención intencionada de corte educativo
3. Construye poder popular

---

<sup>9</sup> Mario PERESSON / Germán MARIÑO / Lola CENDALES, *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá, Dimensión Educativa, 1983, p. 116.

4. Construye lo colectivo como organización
5. Se compromete con la calidad de vida

Estos cinco elementos, que constituyen el núcleo de la educación popular, abren cuatro ejes que le dan el lugar social al tipo de intervención que hacemos los educadores populares. Es decir, nos ubican con quién se trabaja, dónde se trabaja, con qué instrumentos y qué es lo que se hace; estos cuatro ejes muestran los espacios sobre y desde dónde actúa la educación popular:

1. Eje de socialización
2. Eje del saber y del conocimiento
3. Eje de la pedagogía
4. Eje de la política

Podemos no obstante afirmar que la educación popular es una síntesis, se redefine como un proyecto político-pedagógico de transformación para la nueva construcción social (1993).

Es una síntesis que Marco Raúl continuará enriqueciendo y actualizando en las discusiones y los nuevos avances de los 90 y comienzos del siglo XXI<sup>10</sup>.

Dejando por sentado que no existe una única manera de entender la educación popular y que cada definición remite a un momento específico y a una particular mirada, Alfonso Torres también ha venido desarrollando un «núcleo común» de elementos constitutivos que posibilitan conceptualizarla así:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.

---

<sup>10</sup> Para el 2013 los cinco elementos que constituían el núcleo básico, se han transformado en diez. Cf. Marco Raúl MEJÍA, «La educación popular con y desde las NTIC», en Lola CENDALES / Marco Raúl MEJÍA / Jairo MUÑOZ (comps. y eds.), *Entrelazados de educación popular en Colombia*. Bogotá, CEAAL - Desde Abajo, 2013, pp. 185-222.

4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.

5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas<sup>11</sup>.

A estas alturas nos encontramos con un acumulado teórico político de envergadura cualificado por las sistematizaciones de múltiples y diversas experiencias, por los debates en los espacios de articulación continental como CELADEC (Comisión Evangélica de Educación Cristiana) en las décadas de los 70 y 80, luego en CEAAL (hoy Consejo de Educación Popular de América Latina) en las décadas de los 90 y comienzo del siglo XXI; por las relecturas de Freire, Fals Borda y Camilo Torres; por el diálogo con la academia y las pedagogías críticas; por la crisis de la «re-fundamentación» y la «re-conceptualización» después de la caída de los megarrelatos que sustentaban la modernidad; por la confrontación al modelo neoliberal y su poderosa legitimación mediática; por las preguntas de la realidad y de las nuevas generaciones; etc. Sin embargo el acumulado teórico aún tiene que afrontar desafíos como el de la re-conversión, hacerse de nuevo pero de otra manera, re-construirse conceptual y metodológicamente desde las subjetividades colectivas subordinadas y reprimidas por las profundas estructuras coloniales y patriarciales sobre las que se ha construido nuestro país. La irrupción de movimientos sociales que impugnan y confrontan de raíz tales estructuras está llevando a re-crear la educación popular como nuevo nicho donde se gesta el cambio cultural a partir de las interpelaciones y las construcciones sociales del feminismo, del ecoambientalismo, de las comunidades indígenas y raizales, de los colectivos artísticos, de las comunidades de la diversidad sexual, de la teología queer, de los movimientos animalistas, de las comunidades campesinas en resistencia, de los colectivos de defensa de los derechos

---

<sup>11</sup> Alfonso TORRES CARRILLO, *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, El Búho, 2012.

humanos, etc. Es un re-clamo contundente en defensa y cuidado de un más y mejor vivir, de un buen vivir digno, justo, armonioso. Desde estos «bordes» han venido posicionando los nuevos temas de debate político-pedagógicos por donde se están decidiendo rutas del empoderamiento, la impugnación y la legitimidad tales como: cuerpo, diversidad, género, memoria, espiritualidad, arte, territorialidad, resiliencia, subjetividad, comunidad, minga, etc.<sup>12</sup>

## Creer en las experiencias

En las conclusiones del *Documento de Medellín* (1968) tenemos ya primeros esbozos de una lectura teológica latinoamericana del que-hacer educativo liberador, expresada en los siguientes énfasis (DM, Conclusiones 4):

- Todo esfuerzo educativo tendiente a la liberación de los pueblos es considerado como «anticipo de la plena redención de Cristo». La acción educativa que libera de la opresión se entiende como lugar donde se revela, anticipadamente, la revelación plena de la redención divina. El carácter liberador revela, muestra a los ojos de la fe que ahí actúa Dios de manera transformadora. Educando así, Dios está interviniendo y transformando la vida humana.
- Esta imagen de Dios actuando en la liberación humana a través de la acción educativa consecuente, es meta u horizonte del desarrollo humano. La vida humana alcanza la «estatura de la perfección» buscando educativamente aproximarse a tal «designio divino».

---

<sup>12</sup> Excelente muestra de estas recientes discusiones, ver Graciela BOLAÑOS / Libia TATAY, «La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos»; e Imelda ARANA SAENZ / María Lucía RAPACCI, «La educación popular feminista, una perspectiva que se consolida», ambos textos en Lola CENDALES / Marco Raúl MEJÍA / Jairo MUÑOZ (comps. y eds.), *Entretejidos de educación popular en Colombia*. Bogotá, CEAAL - Desde Abajo, 2013.

- La búsqueda educativa se traduce en «crecimiento en humanidad» como indicador de su eficacia histórica acercándonos a la imagen de Dios hecho carne, primogenitura de perfección entre los seres humanos. Entre humanidad y divinidad media un esfuerzo educativo para que los seres humanos crezcan en humanidad, ascendiendo de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas; si ello no es así, algo sustancial está fallando en dicha mediación.
- La Iglesia se compromete a promover e impartir esta educación para que su membresía «alcance la madurez de su fe» colaborando en la «promoción cultural humana, en todas las formas que interesan a la sociedad». Para el pleno ejercicio de este derecho y servicio, la Iglesia reclama toda obstaculización y discriminación, y suma sus esfuerzos «a la tarea de crear la nueva educación que requieren nuestros pueblos, en este despertar de un nuevo mundo».

Estos énfasis de una teología de la educación liberadora tendrán su posterior desarrollo y ampliación en los diversos espacios que se constituyeron a partir de las opciones de Medellín. En Colombia, será Mario Peresson quien desde el IPLAJ, luego en el plan de catequesis Denuncia-Encuentro, y de una manera más sistemática, en el proyecto de teología popular de Dimensión Educativa, se encargará de construirla, animarla y promoverla.

En el equipo de teología popular, del que hice parte junto con María Helena Céspedes y Francisco Reyes, se propuso impulsar una propuesta articuladora de lo teológico y lo pedagógico que en sus comienzos se entendió como una socialización de los medios de producción para que las comunidades eclesiales de base CEB hicieran teología «en su vida y en su propia práctica liberadora»<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Nos remitimos al archivo del proyecto de teología popular que conservamos en la actual sede de la Corporación Kairos Educativo -KairEd- en Bogotá, y en: *Teología a pie, entre sueños y clamores. Sistematización del Proyecto de Teología Popular de*

Para hacer realidad este propósito diseñamos como estrategias operativas las siguientes:

- Una tarea de *investigación* del método de reflexión teológica y demás herramientas a ser ofrecidos a las comunidades.
- Un proceso de *formación* de las comunidades, especialmente a través de talleres en los que se aprende la apropiación de la nueva metodología teológica.
- Una *sistematización* y socialización de los frutos de la reflexión teológica de las comunidades.
- Unos intentos de *recuperación* crítica y *re-creación* de la religiosidad popular.
- Una *comunicación* que interrelacionara comunidades entre sí y a estas con las instituciones.

A lo largo de la implementación de la propuesta se fue transformando, desde lo que intuíamos en su comienzo, una socialización de herramientas para que las CEB produjeran su propia teología, a una elaboración de reflexión teológica en y desde las experiencias de educación popular. La epistemología teológica se desarrolla con los métodos de la educación popular. Esta es quizá su mayor ruptura y novedad. Hacemos teología con la reconstrucción colectiva de la memoria popular, con la investigación-acción-participativa IAP, con la investigación etnográfica, con el diálogo de saberes, con la sistematización de experiencias, con la lectura popular de la Biblia, con el análisis crítico de la realidad. De esta manera el antiguo método «ver-juzgar-actuar» se ha transformado exponencialmente.

En cuanto a la expresión de la novedad teológica producida en la educación popular nos encontramos con vertientes en donde confluyen rationalidades «escondidas» y «des-conocidas» y en las

---

*Dimensión Educativa*. Bogotá, Dimensión Educativa, 1997. El proyecto se desarrolló entre 1983 y 2009. A partir de entonces se transformó en la actual Corporación Kairos Educativo – KairEd ([www.kaired.org.co](http://www.kaired.org.co)).

que fluía con abundancia, tales como la vertiente narrativa, la vertiente testimonial, la vertiente sapiencial, la vertiente artística, la vertiente epistolar. Dije en su momento que estas vertientes son como «soportes lingüísticos y comunicativos para que la teología transcurra y se movilice, asuma el carácter simbólico, mítico, dialógico y metafórico, exprese y anime los «adentros» de la fe y de la vida»<sup>14</sup>.

Esta nueva manera de hacer teología y de comunicarla tiene como protagonistas los «colectivos populares», los «procesos comunitarios», «los movimientos sociales», «las comunidades de base», los «círculos de espiritualidad», los «territorios de saber», las «mingas teoartísticas», etc. Las diversas metodologías han ayudado a consolidar la manera como se ha hecho «propia», «original», «nueva», tanto la teología como la pedagogía en tanto y en cuanto el *intus* (el adentro) de las subjetividades colectivas se constituyen en punto de partida y de llegada de toda acción que quiera fortalecerlas y potenciarlas. El carácter colectivo, plural y horizontal considera una base humana acogedora e incluyente de la diversidad mediante el cultivo de espiritualidades amorosas que nutren la calidad de los vínculos y las utopías de la comunión solidaria que adhieren, a la vez que impugnan lo autoritario, lo dogmático, lo homogéneo, lo represivo, lo impune. Una necesaria discusión sobre el sujeto político emancipador hoy tendrá que tener en cuenta, no solo los contextos, sino también estos «adentros» entrañables y mutantes desde donde las subjetividades se constituyen pedagógicamente como procesos.

El *sumak kawsay* («buen vivir» en el quichua de Ecuador) emerge con la ancestralidad milenaria de los pueblos subyugados, como horizonte y proyecto de vida aglutinador de las diversas luchas antisistémicas que a diario recorren nuestras calles y llenan nuestras plazas de rebelde indignación. Los actuales y próximos procesos educativos nos ayudarán a articular las aspiraciones y deseos de las

---

<sup>14</sup> Estoy haciendo referencia a mi tesis de maestría: *Por caminos propios. Construcción pedagógica de la teología popular*. Bogotá, Dimensión Educativa, 1999, p. 96.

diversas subjetividades de emancipación alrededor de este común eje identitario. Que ello contribuya a la construcción y consolidación de alternativas comunitarias de vida, es lo que hoy puede constituirse como tarea y desafío primordial de la educación popular en nuestro país.