

Ensayo

Cómo citar: Torres C., A. (2018). Pedagogías emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Revista Praxis Pedagógica* 18(22), 106-120. doi: 10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.106-120

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 25 de septiembre de 2017

Aceptado: 27 de noviembre de 2017

Publicado: 4 de junio de 2018

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Pedagogías emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina

Emancipatory Pedagogies and New Senses of Community in Latin America Pedagógicas emancipadoras e novos sentidos de comunidade em América Latina

Alfonso Torres Carrillo

Resumen

En este trabajo se presenta una reflexión en torno a los discursos, prácticas y actores educativos alternativos, históricos y emergentes, identificando algunos rasgos comunes y referentes discursivos convergentes que, como se señala luego, anuncian y expresan la emergencia de nuevos imaginarios y paradigmas de la transformación social.

Palabras clave: Pedagogía emancipadora, comunidad, alternativas pedagógicas, América Latina.

Abstract

This paper presents a reflection on alternative, historical, and emerging educational discourses, practices and actors. The authors identify some common features and convergent discursive referents that announce and express the emergence of new imaginaries and social transformation paradigms.

Keywords: Emancipatory pedagogy, community, pedagogical alternatives, Latin America.

Resumo

Neste trabalho apresenta-se uma reflexão com relação dos discursos, práticas e atores educativos alternativos, históricos e

Alfonso Torres Carrillo

alfonsitorres@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Ensayo. Lección inaugural de la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, febrero 2017.

Copyright:



emergentes, identificando algunas características comuns e referentes discursivos convergentes que, como se assinala depois, anunciam e expressam a emergência de novos imaginários e paradigmas da transformação social.

Palavras-chave: Pedagogia emancipadora, comunidade, alternativas pedagógicas, América Latina.

Presentación

¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original. Originales han de ser sus instituciones y gobiernos. Y originales los medios de fundar unos y otros. O Inventamos o erramos

Simón Rodríguez.

En las últimas cinco décadas nuestro continente latinoamericano ha sido el escenario de emergencia de una pluralidad de propuestas, concepciones y corrientes pedagógicas que se desenmarcan de los modelos educativos hegemónicos, a la vez que se configuran como alternativas a dichos paradigmas.

Sin desconocer las ideas y experiencias educativas de Don Simón Rodríguez en los albores del período republicano, en las universidades obreras y populares de comienzos del siglo xx y la Escuela Ayllú en Warisata, Bolivia, existe un consenso en reconocer en la llamada educación concientizadora –también conocida como problematizadora o liberadora–, iniciada por Paulo Freire a comienzos de la década de 1960 y sistematizada hace cincuenta años, la primera propuesta pedagógica alternativa que trascendió los marcos territoriales de su emergencia hasta convertirse en una corriente de alcance mundial.

A partir de la recepción y resignificación de los planteamientos educativos de Freire en las décadas siguientes en un contexto socio-político marcado por el ascenso de luchas sociales y la influencia de ideas revolucionarias en la política, las ciencias sociales y la cultura, surgieron una diversidad de prácticas educativas y de colectivos de educadores que se identificaron como de educación popular. Esta nueva concepción pedagógica fue configurándose como un movimiento educativo comprometido con la transformación social desde el empoderamiento de diferentes sectores sociales en condición de subordinación, exclusión o discriminación.

Este contexto social e ideológico, que se encarnaba en experiencias políticas como la Unidad Popular en Chile y la Revolución Sandinista en Nicaragua, llevaron a que, en un primer momento, quienes pretendían hacer educación popular privilegiaran el trabajo con poblaciones de las clases subalternas, fueran campesinos, trabajadores o pobladores de los barrios, en torno a sus problemáticas y derechos económicos y sociales.

En la medida que se fueron reconociendo o emergiendo otras problemáticas –por ejemplo, en relación con los derechos humanos, la democracia, el medio ambiente, las identidades culturales y de género– y se unieron a la lucha otros sectores poblacionales –mujeres, jóvenes, campesinos, afrodescendientes, indígenas, LGBTI–, la educación popular amplió sus referentes e incorporó otras ideas, principios y criterios pedagógicos provenientes del feminismo, las perspectivas de género, el ambientalismo y la interculturalidad, enriqueciendo y pluralizando su abanico de propuestas educativas –educación popular entre mujeres, educación ambiental popular, entre otras–.

A la vez, algunos movimientos sociales generaron sus propias propuestas educativas, desde la singularidad de sus problemáticas, sus identidades sociales, referentes culturales y programáticos, nombrándolas con nuevos calificativos, tales como “educación propia” y “educación comunitaria” –pueblos indígenas y afro–, pedagogía *do campo* y *do movimento* –movimientos campesinos de Brasil: MST, MTR–. En algunos casos, estas iniciativas reconocen la influencia de Freire y la educación popular; otras insisten en su autenticidad y singularidad.

También han venido configurándose otros discursos y prácticas educativas y pedagógicas como resultado de la transposición y recreación de nuevos paradigmas emancipadores o movimientos sociales o políticos emergentes, tales como la decolonialidad, la interculturalidad, el ambientalismo, el neozapatismo, el buen vivir, la comunalidad y la paz. Por esto encontramos hoy planteamientos y experiencias educativas como la *pedagogía decolonial* (Catherine Walsh), *pedagogía da terra* (Moacir Gadotti), *pedagogía rebelde* (zapatistas), *pedagogía de la resistencia* (Korol y Pañuelos en rebeldía) y de la *re-existencia* (Walsh, Albán), *pedagogías insumisas* (Patricia Melgarejo), *educación intercultural* (movimientos étnicos y políticas educativas), *educación comunitaria* (organizaciones e intelectuales indígenas de Oaxaca),

pedagogía desneocolonial (Luis Bigott), *pedagogías militantes* (Colectivo Diatriba y Cooperativa de Educadores Populares) y *pedagogías de la alteridad* (Skliar y Larrosa), *pedagogía de la madre tierra* (Abadio Green) y *pedagogías de la memoria* (Ortega, Rubio), entre otras.

Sin ser este un mapeo sistemático de los discursos, prácticas y actores educativos alternativos, históricos y emergentes, me atrevo a identificar algunos rasgos comunes y referentes discursivos convergentes que, como lo señalaré luego, anuncian y expresan la emergencia de nuevos imaginarios y paradigmas de la transformación social.

1. Crítica radical al sistema moderno capitalista y colonial

Más allá de los conflictos, presiones y discriminaciones que visibilizan esas propuestas educativas de la mano de los movimientos sociales y culturales que las sostienen, evidencian y buscan transformar el sistema que las genera en su conjunto. La globalización, impuesta como ideología y como política totalitaria a escala mundial, deja en evidencia que no es este o aquel aspecto particular del orden capitalista que está fallando, sino que es su propia racionalidad unitaria, homogenizante, depredadora, excluyente y opresiva, la generadora de los múltiples problemas que hoy padece la humanidad.

2. Adopción, construcción o recreación de horizontes de sentido o visiones de futuro –alternativas, alterativas, utópicas y distópicas–.

Ante la imposibilidad de encontrar una solución profunda y duradera a las múltiples formas de opresión y discriminación en torno a las cuales se enfilan esas propuestas educativas, dentro de los marcos del sistema capitalista y la racionalidad moderna instrumental y colonial imperante, se reanuda y afirma la necesidad de otros mundos posibles que promuevan el buen vivir, la democracia y la justicia, bajo una perspectiva a la vez ecológica y respetuosa de las diferencias.

3. Transformación de las subjetividades y los sujetos que posibiliten la realización conjunta de esas transformaciones y alteraciones al sistema, reconociendo la riqueza de dimensiones y sentidos que nos constituyen como humanos: conciencia, voluntad, emocionalidad, corporalidad, amorocidad, ética, estética. Es por esto, que las propuestas metodológicas y pedagógicas tienden a reconocer esas dimensiones y a potenciarlas en una perspectiva emancipadora: talleres interactivos, recorridos por territorio, cartografías corporales.
4. Promueven prácticas educativas y reflexiones pedagógicas contextualizadas y enraizadas en las realidades de los sujetos educativos en sus diferentes dimensiones – personal, comunitaria, local, regional–. Al igual que los movimientos y organizaciones sociales desde las que se gestan, dan gran importancia a lo territorial, entendido no solo en el plano de los espacios geográficos, sino también en los corporales y existenciales. De este modo, el principio metodológico proveniente de la educación popular, “partir de la realidad”, se expande y complejiza, involucrando dimensiones ambientales, culturales y espirituales.
5. Reconocimiento y confluencia de diferentes saberes.

Las sabidurías ancestrales y populares reconocen y enriquecen los saberes gestados desde las prácticas de resistencia y la acción colectiva; las prácticas artísticas y estéticas; el conocimiento técnico y científico y los diversos modos de pensar crítico. Esto es lo que desde la educación popular hemos denominado como *diálogo de saberes* y diálogo cultural; desde Boaventura de Sousa Santos como *ecología de saberes* y, más recientemente, algunos lo plantean como *diálogo intercultural* o *inter-epistémico*.

6. Defensa y producción de comunidad.

En la actualidad, estos múltiples discursos y prácticas pedagógicas emergentes aluden a la comunidad y a lo comunitario. Estos ya no solo se refieren a poblaciones pobres ubicadas en pequeños territorios, sino, además, a diversas maneras de estar y vivir juntos, de establecer vínculos más sólidos y a diferentes sentidos de pertenencia que no solamente aluden a lo común sino también a la diferencia.

Todo lo anterior nos permite comprender que existen otros viejos y nuevos modos de estar y actuar juntos que generan vínculos de solidaridad y compromiso en torno a prácticas culturales, opciones éticas y movimientos sociales en el que participan personas de diferente procedencia y características. Muchas de estas agrupaciones y acciones se definen como comunitarias en oposición a las formas de vida, de relación, de pensamiento y de consumo de carácter capitalista, las cuales hoy han llegado no solo a todos los rincones del planeta, sino que han invadido todas las esferas de la vida social –cultura, comunicación, deporte, educación, emocionalidad, etc.–.

Emergencias comunitarias en América Latina

La mercantilización generalizada de las relaciones sociales, llevada al extremo en el modelo neoliberal, busca disolver “toda forma de sociabilidad y la posibilidad de producir libremente otras formas de vida que representa la confirmación recíproca de la individualidad y de la opción de asignarse fines comunes” (Barcelona, 1999). Como “pensamiento único” también busca impedir que surjan sujetos y subjetividades colectivas portadores de otros proyectos económicos, sociales, políticos y alternativos al orden capitalista.

Paralelamente, dicha expansión de la dominación capitalista también ha visibilizado, reactivado y posibilitado el surgimiento de modos de vida, valores, vínculos, redes y proyectos sociales que se salen de su lógica individualista, competitiva y contractual. Por lo menos desde América Latina, tales dinámicas y prácticas sociales alternativas son a la vez portadoras de otros sentidos de comunidad. A través de ellos emerge una nueva sociabilidad, al igual que acciones colectivas y modos de entender la democracia.

El reconocimiento de estos sentidos de lo comunitario puede dar aliento a propuestas y proyectos alternativos al empobrecimiento material y subjetivo que conlleva el capitalismo. Por ello, el desafío consiste en construir una perspectiva que profile la comunidad como categoría para reconocer y encauzar ciertas dinámicas sociales y políticas potencialmente emancipadoras.

Comunidad como forma de vida ancestral

En primer lugar, a diferencia de lo que suponían sociologías y políticas desarrollistas, los vínculos y valores comunitarios tradicionales no desaparecen al paso de la modernización capitalista. Por el contrario, en algunos casos incluso se fortalecen y reactivan cuando la gente comienza a resistirse al desarrollo. Es el caso de muchos pueblos indígenas y poblaciones campesinas en países como Bolivia, Ecuador, Colombia, Guatemala y México, donde lo comunitario constituye un modo de vida ancestral, sustentado en la existencia de una base territorial común, unas formas de producción y de trabajo solidarias, unas prácticas de autoridad y un repertorio de costumbres comunitarias.

En las últimas décadas se ha dado un proceso de reindianización en varios países, es decir, una reactivación de identidades ancestrales junto a estrategias de recuperación de territorios, costumbres y formas de gobierno comunitarios. La presencia de sentidos, vínculos y prácticas que se reivindicán como comunitarios también aparecen en las fases iniciales y en coyunturas de movilización de asentamientos urbano-populares cuando la precariedad de sus condiciones o situaciones límites de injusticia activan procesos de solidaridad y ayuda mutua.

De igual modo, se percibe el surgimiento de vínculos estables de solidaridad basados en la vecindad y en otras redes de apoyo como el origen provincial o la afinidad étnica. En las fases iniciales de un asentamiento popular se va conformando una malla de relaciones. Surgen redes de solidaridades y lealtades que se constituye en una fortaleza colectiva y de resistencia frente a las dinámicas masificadoras de la vida urbana, la economía mercantil y las políticas adversas.

Tanto desde la investigación histórica y antropológica sobre las culturas andinas y mesoamericanas, como desde algunas elaboraciones intelectuales indígenas, tales prácticas e instituciones comunitarias son expresión de un sistema cultural o racionalidad singular, radicalmente diferente a la racionalidad occidental moderna. Por una parte, los estudios sobre los incas y las comunidades indígenas en Bolivia y Perú, muestran que dichas costumbres comunitarias se sustentan en sistemas de reciprocidad, presentes en los pueblos quechua y aymara; es el caso del *ayni*, un sistema de trabajo de reciprocidad familiar

entre los miembros del ayllu, destinado a trabajos agrícolas y a la construcción de casas, y que puede traducirse como signo felicidad colectiva, tanto en los momentos de trabajo como de diversión y las fiestas. Por otra parte, algunos antropólogos indígenas provenientes de diferentes pueblos de Oaxaca, han venido posicionando la categoría de comunalidad, como un sistema relacional que caracteriza a los pueblos indígenas. Para Floriberto Díaz (2004), los elementos que definen la comunalidad son:

1. La Tierra como madre y como territorio.
2. El consenso en asamblea para la toma de decisiones.
3. El servicio gratuito como ejercicio de autoridad.
4. El trabajo colectivo como un acto de recreación.
5. Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal.
(p. 368).

Para Martínez Luna (2004), otro líder e intelectual oaxaqueño, la comunalidad es una experiencia histórica que puede beneficiar al conjunto de la humanidad. La comunalidad no es tanto una ideología, como sí un modo de ser evidente en los pueblos indígenas, pero, en últimas, propio de todas las culturas humanas.

Comunidades emergentes en situaciones límite

Procesos similares los hemos encontrado en situaciones posteriores a catástrofes naturales o humanas, como en los casos de los terremotos de Managua (1976), México (1985) y Armenia (1999), y los derrumbes e inundaciones ocasionadas por el "Fenómeno de la Niña" en centenares de pueblos en Colombia (2011). En estos casos, al verse enfrentados con la ausencia, tardía o limitada acción institucional, los propios afectados activaron mecanismos de solidaridad y acción colectiva que les permitieron reinventarse como comunidades.

Junto a las formas de vida o vínculos comunitarios territoriales, podemos agregar otras ligadas en torno a valores de justicia y sentidos de futuro compartido. Como ejemplo puede citarse a los movimientos sociales que agrupan a diferentes personas en torno a la defensa del ambiente, lo público, la reivindicación de sus derechos de género o culturales. Tales colectivos, desde su

indignación común, sus acciones conjuntas y la construcción de agendas compartidas, van generando sentidos de pertenencia y vínculos comunitarios que trascienden los intereses que los motivan. Dichas comunidades intencionales surgen por el propósito deliberado de reorganizar su convivencia de acuerdo a valores idealmente elaborados, con base a creencias o a nuevos marcos sociales de referencia.

Emergencia de nuevas comunidades emocionales

Por otro lado, en el contexto citadino se vienen gestando formas de sociabilidad marcadas por fuertes e intensos lazos emocionales, ya sea en torno a espacios masivos o de consumo cultural, como es el caso de las “culturas juveniles” –punk, rock, hip hop–, de las barras futboleras y de las múltiples agrupaciones de adultos en relación a prácticas culturales compartidas. No se trata de solidaridades estables ni están orientados por sentidos anticapitalistas, pero sí generan lealtades y vínculos interpersonales que no se definen por el mero interés o beneficio económico.

Junto a estos sentidos de comunidad asociados a dinámicas sociales particulares, otros reivindican lo comunitario asociado a la necesidad de retomar el sentido ético de la política desde ideales democráticos basados en la justicia, de tal modo que no existan excluidos “de hecho” de las comunidades políticas. Otros acuden a la noción de “bien común”, entendido como conjunto de asuntos comunes que hacen posible la convivencia entre diversos actores sociales.

Esta emergencia comunitaria en América Latina exige una conceptualización de la comunidad que posibilite comprender y encauzar dichos modos de vida, vínculos y procesos comunitarios desde las perspectivas emancipadoras propias de la educación popular. A continuación, se mencionan algunas ideas que pueden servir para dicho propósito.

La comunidad en las ciencias sociales y el pensamiento político actual

Comencemos por remitirnos a los orígenes del uso de “comunidad” como concepto en la naciente sociología en la segunda mitad del siglo XIX. En este periodo las sociedades europeas padecieron rápidos y radicales cambios consecuencia de las revoluciones francesa e industrial. Uno de ellos era el modo en que las personas se relacionaban entre sí. Mientras en las sociedades tradicionales la vida colectiva se articulaba en torno a lazos subjetivos y compromisos basados en valores como la lealtad y el compromiso mutuo, en las ciudades modernas y el mundo de los negocios, las relaciones sociales se sustentaban en contratos entre individuos, en acuerdos de intereses basados en una racionalidad utilitarista.

Esta metamorfosis fue identificada por el joven sociólogo alemán Ferdinand Tönnies. En 1887, en su libro *Comunidad y sociedad*, introdujo la categoría comunidad para referirse a un tipo de relación social basado en nexos subjetivos fuertes como los sentimientos, la proximidad territorial, las creencias y las tradiciones comunes, como en el caso de los vínculos de parentesco, de vecindad y de amistad. Dichos vínculos se oponen al de la sociedad considerada como un tipo de relación social que se caracteriza por un alto grado de individualidad e impersonalidad, procedente del mero interés.

Tal vez la diferencia fundamental entre comunidad y sociedad es que en la comunidad los seres humanos “permanecen esencialmente unidos a pesar de todos los factores disociadores”, mientras en la sociedad “están esencialmente separados a pesar de todos los factores unificadores” (Nisbet, 1996, 106). Para Tönnies lo comunitario y lo societario no son inherentes a una época o colectivo social determinado. En su época también emergían “comunidades de espíritu” en torno a valores y proyectos de vida compartidos, como el socialismo al que pertenecía.

Weber (1977) percibe una acción social que “se inspira en el sentimiento subjetivo de los partícipes de constituir un todo; los vínculos comunitarios también generan un sentido de pertenencia basado en “toda suerte de fundamentos afectivos, emotivos y tradicionales” (p. 33). También advierte que no toda participación implica necesariamente comunidad; el habitar en un

mismo lugar o pertenecer a la misma etnia no conlleva necesariamente la presencia de vínculos o sentimientos subjetivos de pertenencia colectiva.

Estas elaboraciones tienen vigencia en la medida en que nos permiten criticar las relaciones que el capitalismo continúa promoviendo, así como cuestionar el supuesto de que cualquier población localizada ya es una comunidad. Más bien nos permite preguntarnos qué tanto de comunidad hay en cualquier vecindario o aldea campesina, ya que nos remite a la calidad de los vínculos. Asimismo, el hecho de impulsar acciones adjetivadas como comunitarias no significa que partan de comunidades ya dadas, sino que buscan promover sentidos y vínculos comunitarios.

La comunidad como deuda

Otra perspectiva de comunidad es la que propone Roberto Esposito (2003) quien, al referirse a su etimología latina, revela que en la palabra *communitas*, el sufijo *munus*, entendido como “don”, remite a una ausencia, una obligación o deuda compartida y no a la posesión de algo en común. Así, la comunidad no sería un conjunto de individuos que comparten propiedades comunes, sino un compromiso compartido entre sujetos singulares, del que se hacen solidariamente responsables y que hay que renovar permanentemente. De este modo, lo opuesto a *communitas* es *immunitas*, que hace referencia a aquel que no quiere asumir la carga, la responsabilidad de y con los otros.

Estas ideas de Esposito también pueden ser pertinentes para dar cuenta y potenciar las prácticas y procesos comunitarios actuales que emergen y se sostienen en torno a sueños y compromisos compartidos, que no se agotan en la consecución de unas reivindicaciones o la existencia de unas utopías compartidas.

Otro interesante aporte desde el pensamiento contemporáneo, proviene del intelectual español José Ángel Bergúa, al equiparar la categoría comunidad a la del común, a la gente: “El demos, la gente sencilla, las multitudes son el humus de lo social, el origen de todo lo actual y lo posible. En su forma más elemental se presenta como el simple estar-juntos o estar-uno-con otro, siendo lo importante en esta segunda fórmula, el con”

(2015, 39). Retoma a Esposito (2005) para recordar que etimológicamente el término comunidad deriva del latín *munus*, que significa carga o deuda que debe intercambiarse entre sujetos. En la medida en que se opone a *inmunitas*, la comunidad tiene que ver con un intenso y excitado estado de contagio y propagación: se convierte en el estar con y el entre nos, el nexo invisible que nos hace humanos. Asimismo, la comunidad remite a lo inaugural, al potencial creativo de lo instituyente. Así pues, no es apropiable por poder alguno, más bien hace que las posiciones y las afinidades circulen, obliguen a su revisión continua para no institucionalizarse. Este sentido de comunidad corresponde a ciertos momentos de efervescencia social y solidaridad que Turner (1998) denomina *communitas*, que se contrapone a “estructura”, lo instituido socialmente.

Esos aportes sobre el carácter instituyente de lo comunitario son muy pertinentes para dar cuenta de situaciones, coyunturas o procesos en los cuales se activan o reactivan sentidos. Estos ayudan a explicar vínculos y prácticas de carácter solidario, cuando, al calor de una adversidad, de un proceso social emergente, se despliega el potencial creativo de los colectivos.

Desafíos comunitarios a las pedagogías emancipadoras

¿Cuáles son los sentidos e implicaciones que tendría para el campo de la educación popular y las otras educaciones esta percepción de la comunidad y su potencial emancipador, en particular las articulaciones e interacciones con colectivos, procesos e ideales “comunitarios”? Consideremos la comunidad como modo de vida, vínculo; como valor y horizonte de un futuro que se opone al capitalismo. Desde esta perspectiva, la educación popular es una práctica pedagógica emancipadora.

Hoy en día se advierte una serie de usos y abusos de la categoría «comunidad» en el contexto social político y hegemónico, y en sus alternativas. Por una parte, tenemos países donde las políticas sociales están subordinadas al modelo neoliberal. Allí los programas y proyectos buscan integrar subordinadamente a las poblaciones pobres rurales y urbanas a la economía y la sociedad capitalista.

Bajo el nombre de “desarrollo comunitario” o “participación comunitaria” se instrumentaliza a dichas poblaciones como “usuarios”, “beneficiarios” o “clientes” de la acción estatal. Estas políticas “comunitarias” debilitan los lazos y los valores comunitarios, fomentando las relaciones asistencialistas y clientelares, así como la pasividad, el individualismo y la rivalidad entre los pobladores populares.

Por otra parte, desde iniciativas sociales y políticas progresistas, altruistas e incluso alternativas, se ha generalizado el calificativo “comunitario” para nombrar diferentes prácticas de acción social con poblaciones populares. Se sostiene que, por el hecho de habitar en un mismo territorio y compartir carencias y necesidades comunes, son ya comunidades. Algunas propuestas de acompañamiento y trabajo comunitario, así como de “educación comunitaria”, asumen dichos colectivos como homogéneos, atribuyéndoles una voluntad y una conciencia comunes que hay que movilizar en función de los intereses y finalidades del cambio que promueven.

Frente a estas concepciones, conviene que consideremos una perspectiva que reivindique el potencial impugnador, instituyente, emancipador y pluralista. Una perspectiva que retome el sentido político, ético, crítico y emancipador de lo comunitario, lo cual podría observarse en la solidaridad y el compromiso entre sujetos singulares.

Los sentidos de comunidad expuestos, nos dan la posibilidad de asumirla como una categoría del pensar crítico que permite visibilizar aquellos procesos, acciones y experiencias que evidencian o promueven vínculos, significados compartidos y ambientes orientados a la solidaridad, la reciprocidad, el compromiso mutuo y la producción de un sentido de pertenencia, con el poder de cuestionar o constituirse como alternativa a la racionalidad capitalista.

En este sentido, será “comunitaria” una política o acción educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios. Se trata de un proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social, y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias –territoriales, culturales, generacionales, creencias y visiones de futuro com-

partidas—. Las comunidades no se supondrían como estructuras dadas de una vez por todas, sino que estarían en un proceso de permanente evolución y aprendizaje.

Esa perspectiva implica que quienes pretendan impulsar proyectos o acciones de promoción, participación o educación comunitarias, incorporen de manera consciente dispositivos que generen o alimenten vínculos, subjetividades y valores comunitarios como la producción de narrativas y símbolos que afirmen sentido de pertenencia. También ofrecer una reflexión conjunta sobre lo que significa ser una comunidad y formar parte de ella, nos permiten identificar los factores y actores que atentan contra los vínculos y valores colectivos y, además, nos entrega una formación en torno a las tradiciones, los valores y los ideales comunitarios.

Por último, las pedagogías emancipadoras pueden servir de estímulo para que diferentes expresiones de comunidad incorporen prácticas reflexivas sobre su carácter y potencialidad emancipadora, al introducir espacios de reflexión sobre sus dinámicas, relaciones y subjetividades que las constituyen. Cuando se generan estos procesos reflexivos sobre los factores, rasgos y potencialidad que definen sus vínculos e identidades colectivas, se van configurando “comunidades críticas” (Kemmis, 1993).

Referencias

- Barcellona, P. (1999). *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social* [3ª ed.]. Valladolid: Trota.
- Bergúa, J. A. (2015). *Postpolítica. Elogio del genio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, J. F. (2004). “Comunidad y comunalidad”, *Diálogos en acción*: México: DGCPI.
- Durand, G. (2000). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cuevas, P. (2016). “Decolonizar la educación popular/resignificar la comunidad”. *Aportes*, (60), 123-136.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesorado y la extensión de comunidades críticas. *Investigación en la escuela*, (19), 15-38.

- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Ikaria.
- Martínez Luna, J. (2004). Comunalidad y desarrollo, *Diálogos en acción*. México: DGCPI.
- Medina Melgarejo, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan pablos editor.
- Nisbet, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ortega, P., et al. (2016). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Tensiones y desafíos de una propuesta, *Nómadas*. 15 (1),163-175.
- Skljar, C., y Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens/ FLACSO.
- Tönnies, F. (1887). *Comunidad y asociación*. Madrid: Península.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE/El Búho.
- Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Turner, V. (1998). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.