

Revista nuestraAmérica, eISSN 0719-3092, n.o 27, 2026,
e19021738 Ediciones nuestraAmérica desde Abajo (Chile
contacto@nuestramerica.cl) Recibido: 01-11-2025 | Aceptado:
01-01-2026 | Publicado: 16-03-2026 ARK
ark:/53698/19021738DOI 10.5281/zenodo.19021738 Derechos de
autor 2026: Los/as autores/as Licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Educación popular y derechos humanos y de los pueblos: concepciones desde el Sur global para la praxis pedagógica

**Educação Popular e Direitos Humanos e dos
Povos: Concepções a partir do Sul Global para
a Práxis Pedagógica**

**Popular Education and Human Rights and the
Rights of Peoples: Conceptions from the
Global South for Pedagogical Praxis**

Jessica Visotsky-Hasruna 1

1 Universidad Nacional del Sur, Argentina

a jessicavisotsky@yahoo.com.ar ORCID
<https://orcid.org/0000-0001-7943-5258>

Resumen

Este artículo analiza las articulaciones entre educación popular y derechos humanos desde perspectivas situadas en los sures globales, proponiendo comprender estos derechos como procesos históricos contruidos en las luchas de los pueblos. A partir de la tradición pedagógica latinoamericana inspirada en Paulo Freire, se plantea que la educación en derechos humanos no puede reducirse a la transmisión de contenidos jurídicos, sino que debe contribuir a la lectura crítica de la realidad y al fortalecimiento de la organización colectiva. El trabajo recupera aportes del pensamiento anticolonial africano y de las pedagogías críticas latinoamericanas para reflexionar sobre la noción de derechos de los pueblos y su vínculo con los procesos de descolonización, la defensa de los territorios y la memoria histórica. Asimismo, se analizan los

movimientos sociales como sujetos pedagógicos capaces de producir conocimiento, experiencias educativas y horizontes de transformación social. Desde una perspectiva territorial e interseccional, el artículo aborda el papel de los feminismos comunitarios, el diálogo de saberes y la pedagogía del territorio en la construcción de prácticas educativas emancipadoras. Metodológicamente se basa en la sistematización de experiencias desarrolladas en procesos de educación popular en derechos humanos con diversos colectivos sociales. Finalmente, se sostiene que la educación popular constituye una herramienta fundamental para fortalecer memorias colectivas, construir saberes situados y acompañar las luchas por la dignidad, la autonomía y la justicia social en América Latina.

Palabras clave: educación popular; derechos humanos; territorio; pedagogías feministas; diálogo de saberes; memorias colectivas.

Resumo

Este artigo analisa as articulações entre educação popular e direitos humanos a partir de perspectivas situadas nos Sul(es) Globais, propondo compreender esses direitos como processos históricos construídos nas lutas dos povos. A partir da tradição pedagógica latino-americana inspirada em Paulo Freire, sustenta-se que a educação em direitos humanos não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos jurídicos, mas deve contribuir para uma leitura crítica da realidade e para o fortalecimento da organização coletiva. O trabalho recupera contribuições do pensamento anticolonial africano e das pedagogias críticas latino-americanas para refletir sobre a noção de direitos dos povos e sua relação com os processos de descolonização, a defesa dos territórios e a memória histórica. Analisa-se também os movimentos sociais como sujeitos pedagógicos capazes de produzir conhecimentos, experiências educativas e horizontes de transformação social. A partir de uma

perspectiva territorial e interseccional, o artigo aborda o papel dos feminismos comunitários, do diálogo de saberes e da pedagogia do território na construção de práticas educativas emancipadoras. Metodologicamente, o estudo baseia-se na sistematização de experiências desenvolvidas em processos de educação popular em direitos humanos com diferentes coletivos sociais. Por fim, argumenta-se que a educação popular constitui uma ferramenta fundamental para fortalecer memórias coletivas, construir conhecimentos situados e acompanhar as lutas por dignidade, autonomia e justiça social na América Latina.

Palavras-chave: educação popular; direitos humanos; território; pedagogias feministas; diálogo de saberes; memórias coletivas

Abstract

This article analyzes the articulations between popular education and human rights from perspectives situated in the Global South, proposing to understand these rights as historical processes constructed through the struggles of peoples. Drawing on the Latin American pedagogical tradition inspired by Paulo Freire, it argues that human rights education cannot be reduced to the transmission of legal content but must contribute to a critical reading of reality and to the strengthening of collective organization. The paper draws on contributions from African anti-colonial thought and Latin American critical pedagogies to reflect on the notion of the rights of peoples and their relationship with decolonization processes, the defense of territories, and historical memory. It also examines social movements as pedagogical subjects capable of producing knowledge, educational experiences, and horizons of social transformation. From a territorial and intersectional perspective, the article addresses the role of community feminisms, the dialogue of knowledges, and the pedagogy of territory in the

construction of emancipatory educational practices. Methodologically, the study is based on the systematization of experiences developed in popular education processes in human rights with diverse social groups. Finally, it argues that popular education constitutes a fundamental tool for strengthening collective memories, building situated knowledge, and accompanying the struggles for dignity, autonomy, and social justice in Latin America.

Keywords: popular education; human rights; territory; feminist pedagogies; dialogue of knowledges; collective memories

Introducción

Las consignas como horizontes de lucha

Las consignas que atraviesan las luchas populares en América Latina condensan procesos históricos, memorias colectivas y horizontes políticos. Expresiones como “Nunca más”, “No al pago de la deuda”, “Son 30 000, fue genocidio”, “Ni una menos”, “El hambre es un crimen”, “Unidad de lxs trabajadorxs”, “Tierra para vivir”, “Marichiweu” o “El agua vale más que el oro”, no constituyen únicamente palabras de movilización. Son síntesis de procesos de organización, resistencia y producción colectiva de sentido en la lucha por la dignidad de los pueblos.

Las consignas son, en este sentido, pedagogías políticas. En ellas se transmiten memorias, se construyen identidades colectivas y se proyectan horizontes de transformación social.

En América Latina, la educación popular ha sido históricamente un espacio privilegiado para la construcción de estos horizontes. Como sostiene Paulo Freire, la educación no es un proceso neutral sino una práctica profundamente política. En palabras del pedagogo brasileño “la educación no

cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Freire 1970, 67).

Desde esta perspectiva, la educación popular no se limita a la transmisión de conocimientos, mirada restringida de esta corriente que se acota a la dimensión metodológica, sin contemplar las dimensiones ética, política, epistemológica. Una profunda lectura anticapitalista, anticolonial sostiene los planteos político-pedagógicos de esta corriente que asimismo plantea a la producción de conocimiento como un proceso colectivo de lectura crítica del mundo. En este sentido, Paulo Freire sostiene que “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (Freire 1984, 94), que el conocimiento se construye a partir de la experiencia vivida y de la reflexión colectiva sobre la realidad.

Pensar la educación en derechos humanos desde esta tradición supone reconocer profundamente que los derechos no son únicamente normas jurídicas universales. Son ante todo conquistas históricas producidas en las luchas de los pueblos.

Perspectivas y miradas

Educación popular y derechos de los pueblos

La relación entre educación popular y derechos humanos tiene profundas raíces en las luchas por la descolonización gestadas en los procesos de descolonización de África. Las luchas de descolonización africanas introdujeron una transformación significativa en el paradigma internacional de los derechos humanos. Frente al enfoque liberal clásico centrado en el individuo, los procesos anticoloniales africanos plantearon la necesidad de reconocer a los pueblos como sujetos colectivos de derecho. Esta perspectiva emergió en el contexto de las luchas contra el colonialismo

europeo durante el siglo XX y se expresó tanto en el pensamiento político de líderes revolucionarios como en documentos internacionales producidos por los propios pueblos del Sur global.

Una de las expresiones más claras de esta perspectiva es la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (1981), también conocida como Carta de Banjul. A diferencia de otros instrumentos internacionales de derechos humanos, este documento reconoce explícitamente derechos colectivos, tales como el derecho de los pueblos a la autodeterminación, al desarrollo, a la libre disposición de sus los bienes comunes (o recursos naturales), al medio ambiente sano y a la preservación de su identidad cultural.

Esta concepción amplía el horizonte de los derechos humanos al reconocer que las injusticias históricas producidas por el colonialismo no afectan únicamente a individuos aislados, sino a pueblos enteros sometidos a procesos sistemáticos de dominación política, económica y cultural.

El pensamiento anticolonial africano desarrolló tempranamente estas ideas. El psiquiatra y filósofo martiniqués Frantz Fanon, profundamente comprometido con la lucha de liberación argelina, sostuvo que el colonialismo no es únicamente un sistema político o económico, sino también un régimen de deshumanización que afecta profundamente la subjetividad de los pueblos colonizados. En su obra *Los condenados de la tierra*, Fanon afirma:

“El colonialismo no se contenta con imponer su ley al presente y al futuro del país dominado. El colonialismo se esfuerza por destruir sistemáticamente el pasado del pueblo oprimido” (Fanon 1961, 210).

Desde esta perspectiva, la lucha por los derechos humanos implica también la recuperación de la

memoria histórica, la cultura y la dignidad de los pueblos sometidos a procesos de dominación colonial.

En una línea similar, el revolucionario y pensador africano Amílcar Cabral, líder de la lucha por la independencia de Guinea-Bissau y Cabo Verde - y quien ha sostenido un profundo diálogo con Paulo Freire-, subrayó la importancia de la cultura en los procesos de liberación. Cabral sostenía que la resistencia cultural constituye una de las formas fundamentales de lucha contra el colonialismo. En uno de sus discursos más conocidos afirmó:

“La cultura es, al mismo tiempo, el fruto de la historia de un pueblo y un factor determinante de la historia” (Cabral 1973, 43).

Estas reflexiones permiten comprender que los derechos de los pueblos no se limitan a dimensiones jurídicas o institucionales, sino que se vinculan profundamente con la defensa de los territorios, las culturas y las formas de vida.

En el plano internacional, estas perspectivas han encontrado espacios de articulación en iniciativas de justicia ética como el Tribunal Permanente de los Pueblos. Este tribunal internacional de opinión, creado en 1979 como continuidad del Tribunal Russell sobre los crímenes de guerra en Vietnam, se ha constituido en un espacio fundamental para denunciar violaciones sistemáticas de los derechos de los pueblos en distintas regiones del mundo.

A diferencia de los tribunales internacionales formales, el Tribunal Permanente de los Pueblos no posee capacidad jurídica vinculante. Sin embargo, su importancia radica en la construcción de un espacio ético y político de denuncia que permite visibilizar violaciones estructurales de derechos humanos que muchas veces permanecen invisibilizadas

en el sistema internacional.

Las sesiones del tribunal han abordado casos vinculados a:

colonialismo y neocolonialismo

genocidios y violencia estructural

violaciones de derechos por corporaciones transnacionales

extractivismo y destrucción ambiental

criminalización de movimientos sociales

En este marco, el tribunal ha desarrollado una interpretación de los derechos humanos que pone en el centro los derechos colectivos de los pueblos y las responsabilidades históricas del sistema mundial.

Esta perspectiva resulta particularmente relevante para los debates contemporáneos sobre derechos humanos en los sures globales. Así, tuvo y tiene su correlato en América Latina o el Abya Yala: durante las décadas de 1970 y 1980, en contextos atravesados por dictaduras, violencia estatal y procesos de resistencia, los movimientos sociales y organismos de derechos humanos desarrollaron múltiples experiencias pedagógicas destinadas a fortalecer la conciencia crítica y la organización popular. En nuestro continente las luchas de pueblos indígenas, comunidades campesinas y movimientos sociales han retomado muchos de estos principios para defender sus territorios, sus culturas y sus formas de organización colectiva.

La noción de derechos de los pueblos se ha convertido así en un concepto clave para comprender los conflictos contemporáneos vinculados al extractivismo, la concentración de la tierra, la destrucción ambiental y la criminalización de los movimientos sociales.

En este sentido, las perspectivas africanas de derechos de los pueblos dialogan profundamente con las pedagogías críticas latinoamericanas y con las tradiciones de educación popular. Ambas comparten una comprensión de los derechos humanos como procesos históricos de lucha y construcción colectiva, más que como simples declaraciones normativas.

Desde esta mirada, la educación en derechos humanos no puede limitarse a la transmisión de contenidos jurídicos. Debe contribuir a comprender las condiciones históricas y estructurales que producen las injusticias y a fortalecer las capacidades colectivas de los pueblos para enfrentarlas.

Las pedagogías populares latinoamericanas han incorporado estos principios al desarrollar prácticas educativas orientadas a recuperar la memoria histórica, fortalecer la organización comunitaria y promover el diálogo de saberes entre distintos actores sociales.

En estas experiencias, la educación popular se configuró como una herramienta central para la defensa de la vida, la memoria y la dignidad. Así los movimientos de derechos humanos fueron en Argentina los primeros en desarrollar experiencias y materiales de educación popular en derechos humanos.

El pensamiento y la acción del Premio Nóbel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel han sido fundamentales para comprender esta articulación entre derechos humanos y luchas sociales. En su reflexión sobre los procesos de resistencia latinoamericanos, Pérez Esquivel sostiene:

“Los derechos humanos no son una concesión del poder, son una conquista permanente de los pueblos” (Pérez Esquivel 1998, 42).

Esta afirmación permite comprender que los derechos

humanos no pueden ser pensados únicamente desde las instituciones estatales o los marcos jurídicos internacionales. Son también el resultado de procesos de organización, resistencia y construcción colectiva.

Asimismo pensar la educación en derechos humanos como proceso colectivo y situado, nos remite al pensamiento y acción de Nora Cortiñas, para quien la conciencia política se construye en el encuentro, la memoria y la lucha cotidiana. Como señala, “la conciencia se hace día por día; se va construyendo cuando compartimos las experiencias de lucha y aprendemos juntos a defender los derechos humanos” (Cortiñas 2018).

En este sentido, resulta necesario ampliar la mirada sobre los derechos humanos incorporando las perspectivas críticas que emergen desde los procesos históricos de colonización, racismo y dominación.

Las reflexiones de Silvia Rivera Cusicanqui resultan particularmente relevantes para pensar estas tensiones. La socióloga boliviana ha señalado la necesidad de cuestionar las formas coloniales de producción del conocimiento y recuperar las epistemologías que emergen desde las experiencias históricas de los pueblos indígenas y campesinos.

En este sentido, Rivera Cusicanqui afirma:

“No puede haber descolonización sin descolonización del conocimiento” (Rivera Cusicanqui 2010, 65).

Esta afirmación interpela profundamente los procesos educativos. Pensar una educación popular en derechos humanos desde los surcos globales implica reconocer la pluralidad de saberes y experiencias que habitan los territorios y cómo se entrama el colonialismo en estos procesos.

Los pueblos como educadores, los movimientos como educadores

En la tradición de la educación popular latinoamericana ha sido central la perspectiva centrada en el protagonismo de los pueblos, para Paulo Freire, los sujetos populares son protagonistas de los procesos de conocimiento, ya que la educación emancipadora se construye en el diálogo entre sujetos que reflexionan críticamente sobre su realidad. En palabras de Freire “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire 1970, 72). En esta misma línea, Carlos Rodrigues Brandão sostiene que las prácticas educativas populares emergen de la vida comunitaria y de las luchas sociales, donde el conocimiento se produce colectivamente a partir de la experiencia compartida y de la reflexión crítica sobre la práctica (Brandão 1985).

Desde el campo de las pedagogías gestadas desde los movimientos sociales del campo, puntualmente el Movimiento de los Trabajadores Rurales de Brasil Roseli Salete Caldart plantea que los movimientos sociales pueden comprenderse como sujetos pedagógicos, como educadores, en la medida en que generan procesos de formación vinculados a las luchas por la tierra, la autonomía y la soberanía. Las organizaciones campesinas e indígenas producen así espacios educativos propios donde se articulan saberes tradicionales, conocimientos técnicos y formación política (Caldart 2004). De este modo, las luchas de los pueblos pueden entenderse como procesos pedagógicos colectivos, en los que se construyen horizontes de transformación social y proyectos de vida basados en la autonomía, la dignidad y la justicia social.

Las luchas de los pueblos en el Abya Yala han sido interpretadas por diversos autores como procesos

profundamente pedagógicos y anticoloniales. En estos procesos, los movimientos sociales no sólo disputan condiciones materiales de vida, sino que también producen conocimientos, prácticas políticas y formas de educación propias. Como señala Raúl Zibechi, los procesos territoriales sostenidos por los pueblos desde la autonomía en Latinoamérica constituyen espacios donde se ensayan otras formas de vida social y política, generando territorios de autonomía en los que se construyen saberes colectivos y experiencias de autogobierno. En este sentido, el autor afirma que los movimientos “no sólo resisten al sistema dominante, sino que crean territorios donde se experimentan otras formas de organizar la vida” (Zibechi 2012, 19).

Desde esta perspectiva, los territorios en resistencia se convierten espacios donde emergen formas de relación entre comunidad, naturaleza y política. Estos procesos son en sí prácticas anticoloniales en la medida en que cuestionan las estructuras de dominación heredadas de la colonización y reproducidas por el capitalismo contemporáneo. La lucha por la autonomía territorial, por ejemplo, implica disputar el control sobre la tierra, los bienes comunes y las formas de vida comunitaria. Pero al mismo tiempo estas experiencias generan formas de aprendizaje colectivo, ya que las comunidades deben desarrollar conocimientos, estrategias y prácticas que les permitan sostener sus proyectos de vida frente a las presiones económicas, políticas y culturales.

Así entendemos que el movimiento de derechos humanos argentino ha sido un sujeto educador en el país y para el continente y el mundo. Ha gestado categorías, repertorios colectivos de lucha, prácticas sociales, estéticas, políticas, ha impulsado la inscripción en los sistemas de justicia internacional y regional de miradas, perspectivas y sentado precedentes. Esto lo

configura en un singular y relevante movimiento educador en derechos humanos y de los pueblos.

Las madres y sus rondas, su acción colectiva que ha incluido estrategias de presentaciones de cartas, denuncias públicas, rondas, marchas, las abuelas y sus estrategias de búsqueda minuciosas, sutiles que involucraron la propia búsqueda, las ciencias, los hijos y los escraches, y en todos los casos la búsqueda de justicia en tribunales, con los tempranos juicios a las juntas, los tan polémicos pero también utilizados para producir prueba que luego se emplearía, como lo fueron los juicios por la verdad, los juicios que hasta ahora continúan, las búsquedas en fosas comunes que también continúan son algunos de sus repertorios de acción que han entregado y lo siguen haciendo conocimiento y saberes al mundo.

Territorio e interseccionalidad crítica

El territorio es el espacio social vivido en el que se inscriben los procesos de educación popular en derechos humanos y en el que se entretienen relaciones sociales, prácticas culturales, memorias colectivas y disputas políticas que inciden directamente en la vida de las comunidades. Allí se definen modos de habitar, formas de organización, accesos desiguales a los recursos y luchas por el sentido de la vida común. Por eso, pensar la educación popular desde el territorio supone asumir una realidad histórica conflictiva, atravesada por lógicas contrapuestas y por disputas materiales y simbólicas.

En América Latina, esa densidad se expresa en conflictos que atraviesan la experiencia cotidiana de amplios sectores sociales. La disputa por la tierra, la expansión del extractivismo, las desigualdades urbanas, las migraciones y las violencias patriarcales y raciales configuran

escenarios en los que los derechos humanos adquieren espesor material. La educación popular se inscribe precisamente en ese plano: trabaja sobre realidades vividas, reconoce saberes producidos en la experiencia social y fortalece capacidades colectivas para comprender las tramas de dominación que organizan esas conflictividades y actuar sobre ellas.

Esta perspectiva de la educación popular, entendemos está siendo refundamentada por una perspectiva en el Abya Yala que es la interseccionalidad crítica. Esta refundamentación se está dando en la praxis, la están haciendo los propios movimientos sociales, feministas, de luchas por los bienes comunes, por la agroecología y la soberanía alimentaria, antirracistas, por movimientos sociales territoriales, campesinos, indígenas, de migrantes, entre otros. Las desigualdades se materializan en la articulación de relaciones de poder que operan simultáneamente y que distribuyen de manera diferencial la exposición a la violencia, al despojo y a la exclusión. Género, clase social, etnicidad, orientación sexual, edad y condición migratoria se entraman en el capitalismo colonial y patriarcal, supremacista blanco, configurando experiencias distintas de vulneración y también formas específicas de resistencia.

La educación popular en derechos humanos desarrolla, en consecuencia, herramientas pedagógicas capaces de hacer visibles esas tramas complejas y de impulsar procesos de transformación colectiva. Su trabajo formativo amplía la capacidad de lectura crítica de las comunidades sobre su propia experiencia histórica y fortalece prácticas de organización arraigadas en los territorios donde se juega, de manera cotidiana, la defensa de la dignidad y de la vida.

Feminismos comunitarios, pedagogías y territorio

Los feminismos comunitarios indígenas han realizado aportes fundamentales para repensar la educación popular y los procesos de formación en derechos humanos.

Las perspectivas feministas han puesto en cuestión la neutralidad del conocimiento, señalando que toda producción de saber se encuentra atravesada por relaciones de poder. Asimismo, han recuperado la centralidad de la experiencia, el cuerpo y las subjetividades en los procesos educativos.

Estas compañeras han planteado el concepto de cuerpo-territorio para pensar la relación entre las violencias estructurales y las experiencias encarnadas de los sujetos que ha sido recuperado desde la geografía feminista, las pedagogías críticas, los feminismos latinoamericanos.

Desde esta perspectiva, el territorio no es únicamente un espacio físico sino también un espacio vivido, atravesado por memorias, afectos y resistencias.

Estas miradas han contribuido a visibilizar las múltiples formas de violencia que atraviesan la vida de las mujeres y diversidades, al tiempo que han construido prácticas educativas orientadas a fortalecer la autonomía y la organización colectiva. Los movimientos feministas latinoamericanos han retomado muchas de estas miradas y están produciendo, potentes pedagogías políticas a través de sus consignas, movilizaciones y formas de organización. Expresiones como “Ni una menos” o “Vivas nos queremos” han logrado instalar debates públicos sobre las violencias patriarcales y generar procesos de politización colectiva.

Estas experiencias muestran que la educación en derechos humanos no se produce únicamente en espacios institucionales, sino también en las

calles, en las asambleas, en los territorios y en las prácticas organizativas de los movimientos sociales, en las luchas y resistencias.

Los feminismos comunitarios latinoamericanos han ofrecido un horizonte conceptual decisivo para pensar estas metodologías pedagógicas. Su aporte ha permitido leer de manera articulada cuerpo, territorio, memoria y poder, y ha dado espesor político a prácticas formativas que nacen de la experiencia concreta de las comunidades. En ese campo, el trabajo de Adriana Guzmán Arroyo ocupa un lugar especialmente relevante, porque sitúa en un mismo plano crítico las tramas del patriarcado, del colonialismo y de la dominación territorial.

Desde el feminismo comunitario antipatriarcal, Guzmán formula una comprensión en la que la defensa del territorio se inscribe también en la defensa de los cuerpos de las mujeres y de las comunidades. Su reflexión devuelve al cuerpo una centralidad histórica y política: allí se expresan las marcas de la violencia, pero también las capacidades de resistencia, de memoria y de organización. En este sentido plantea, “nuestro cuerpo es el primer territorio de defensa frente a las violencias del patriarcado y del colonialismo” (Guzmán 2019).

Esta afirmación ha resultado clave en el desarrollo de metodologías pedagógicas que enlazan análisis territorial, experiencia corporal y memoria colectiva. A partir de ella, el trabajo educativo adquiere una densidad particular, porque reconoce que las violencias estructurales se viven en espacios concretos, atraviesan los cuerpos y se inscriben en historias compartidas.

En una dirección convergente, Rita Segato ha mostrado que las violencias patriarcales forman parte de tramas de poder que se despliegan sobre los territorios y sobre los cuerpos de las mujeres, sobre todo en contextos atravesados por fuertes

conflictos sociales y económicos. Su lectura permite comprender que esos cuerpos condensan disputas de dominación territorial, jerarquías de género y estrategias de control que alcanzan una dimensión material y simbólica a la vez (Segato 2016). Desde allí, la educación orientada a la defensa de los derechos humanos cobra mayor profundidad cuando incorpora una perspectiva interseccional atenta a la imbricación de las violencias estructurales.

También las reflexiones de Silvia Rivera Cusicanqui han enriquecido este campo al situar en el centro las epistemologías que emergen de los territorios y de las historias de los pueblos indígenas y campesinos. Su trabajo ha contribuido a afirmar la legitimidad de los saberes producidos en las luchas sociales y a reconocer en ellos una fuente fundamental para la elaboración de conocimientos descolonizadores (Rivera Cusicanqui 2010). Desde esa perspectiva, estas metodologías pedagógicas se fortalecen al inscribirse en experiencias históricas concretas, en memorias colectivas activas y en formas de pensamiento arraigadas en la vida de los pueblos.

Memoria histórica y procesos colectivos

En América Latina, la educación en derechos humanos se ha constituido en estrecha relación con los trabajos de la memoria. Las luchas contra las dictaduras, las desapariciones forzadas y las violaciones sistemáticas de derechos marcaron ese proceso con una densidad histórica singular. Desde allí, la memoria adquirió un lugar decisivo: preserva experiencias, organiza relatos colectivos y sostiene una elaboración pública del pasado que incide de manera directa en la comprensión del presente.

Su alcance rebasa el registro de hechos pretéritos.

La memoria produce interpretación histórica, articula experiencias sociales, fija responsabilidades y abre un campo de disputa por los sentidos desde los cuales una sociedad se piensa a sí misma. En ese movimiento, la historia reciente deja de ser un repertorio de acontecimientos clausurados y se convierte en una trama viva, trabajada desde el conflicto, el testimonio, la transmisión y la exigencia de justicia.

Las reflexiones de Ignacio Ellacuría resultan especialmente fecundas para pensar este problema. Su obra situó en el centro la responsabilidad ética de las ciencias sociales y de la filosofía frente a la realidad histórica, entendida como ámbito de sufrimiento, conflicto y posibilidad transformadora. En esa perspectiva, conocer supone una toma de posición y una praxis intelectual vinculada con la vida concreta de los pueblos.

En palabras del autor, “hay que hacerse cargo de la realidad, cargar con ella y encargarse de transformarla” (Ellacuría 1993, 215).

A la luz de este planteamiento, la educación en derechos humanos asume una tarea histórica y política de primer orden. Su quehacer forma capacidades para comprender las condiciones en que se producen las injusticias, fortalece elaboraciones colectivas sobre la experiencia social y contribuye a la formación de sujetos capaces de intervenir en la transformación de esas realidades. La memoria ocupa allí un lugar central, porque enlaza conciencia histórica, responsabilidad ética y acción colectiva.

Diálogo de saberes pedagogía del territorio y producción colectiva de conocimiento en el Sur Global

Uno de los principios fundamentales de la educación popular es el reconocimiento de la pluralidad de saberes que circulan en las comunidades.

El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda desarrolló el concepto de diálogo de saberes en el marco de sus experiencias de investigación acción participativa en América Latina.

Para Fals Borda, la producción de conocimiento no puede ser monopolio de las instituciones académicas. Por el contrario, debe construirse a partir del diálogo entre distintos tipos de saber.

En este sentido, sostiene que “la ciencia debe ponerse al servicio de los pueblos y dialogar con sus saberes y experiencias” (Fals Borda 1987, 38).

El diálogo de saberes implica cuestionar las jerarquías tradicionales del conocimiento y reconocer la legitimidad de los saberes producidos en la experiencia cotidiana de las comunidades.

En las últimas décadas, las pedagogías críticas latinoamericanas han incorporado una mirada cada vez más fuerte sobre la dimensión territorial de los procesos educativos.

El territorio no se concibe solamente como un espacio físico, sino como un entramado de relaciones sociales, culturales y políticas donde se producen saberes, memorias y conflictos. Esta perspectiva dialoga con los aportes de Orlando Fals Borda, quien en el marco de la investigación-acción participativa planteó la necesidad de construir procesos de conocimiento en diálogo con las comunidades.

Fals Borda afirmaba que:

“La ciencia debe dialogar con el saber popular y ponerse al servicio de los procesos de transformación social” (Fals Borda 1987, 45).

En este sentido, el taller como veremos, constituye un espacio privilegiado para el diálogo de saberes, donde se articulan conocimientos académicos, saberes comunitarios y experiencias de vida.

En los últimos años, diversos autores han desarrollado el concepto de pedagogía del territorio para pensar las prácticas educativas que emergen en las luchas sociales del Sur Global.

Entre estos aportes se destaca el trabajo de Lia Pinheiro Barbosa, quien ha analizado los procesos educativos desarrollados en movimientos sociales latinoamericanos vinculados a la defensa del territorio, la soberanía alimentaria y las autonomías comunitarias. Afirman desde estas miradas, que los procesos educativos desarrollados en los movimientos sociales del Sur Global producen formas de conocimiento profundamente vinculadas a las luchas territoriales.

En este sentido sostienen que “la pedagogía del territorio emerge de las prácticas de lucha y organización de los pueblos que disputan autonomías y soberanías en el Sur Global” (Pinheiro Barbosa et al. 2025, 7).

Estas pedagogías no se desarrollan únicamente en instituciones educativas formales. Surgen en espacios de organización comunitaria, en movimientos sociales, en experiencias de defensa del territorio y en procesos de construcción de autonomías.

Los autores destacan que estos procesos educativos se caracterizan por:

la centralidad de la experiencia territorial

la articulación entre saberes académicos y saberes comunitarios

la construcción colectiva del conocimiento

la relación entre educación y transformación social

En este marco, el diálogo de saberes constituye un principio fundamental para la producción de conocimiento en estos procesos.

Como señalan los autores:

“El diálogo de saberes permite reconocer la pluralidad epistemológica presente en las luchas sociales y construir procesos educativos que articulen distintos modos de conocer y habitar el territorio” (Pinheiro Barbosa et al. 2025, 9).

Esta perspectiva resulta particularmente relevante para pensar la educación en derechos humanos desde los surcos globales, ya que permite cuestionar las jerarquías tradicionales del conocimiento y reconocer la legitimidad de los saberes producidos en los territorios.

Metodología: sistematización de experiencias y trabajo territorial

Entre las propuestas metodológicas de la educación popular, se encuentra la sistematización de experiencias. La sistematización constituye un proceso de reflexión crítica sobre prácticas educativas desarrolladas en contextos específicos, con el objetivo de reconstruir aprendizajes, identificar tensiones y generar nuevos conocimientos.

Como plantea Oscar Jara:

“La sistematización es una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido” (Jara 2018, 112).

Así los trabajos desarrollados desde estas perspectivas en educación en derechos humanos y de

los pueblos desarrolladas durante las dos últimas décadas envuelven procesos formativos y de memoria colectiva con:

colectivos de memorias del último genocidio en el cono sur;

procesos de memorias y luchas con comunidades migrantes (límites y del África subsahariana);

educación en fábricas recuperadas;

juventudes y personas adultas en espacios comunitarios;

mujeres de periferias urbanas;

procesos de alfabetización de personas adultas;

radios comunitarias en territorios cordilleranos;

espacios educativos en contextos de encierro;

amicus curiae y presentaciones en procesos administrativos en luchas o causas de derechos humanos y de los pueblos vulnerados.

Estas experiencias han devenido en una praxis acompañada de la producción de materiales, intervenciones, presentaciones. El análisis de estas experiencias algunos ya realizados, otros en curso, se basa en registros de talleres, materiales pedagógicos producidos colectivamente, entrevistas con participantes y procesos de reflexión colectiva desarrollados en el marco de proyectos de educación popular.

El taller como dispositivo pedagógico: territorio, cuerpo y diálogo de saberes

En la tradición latinoamericana de la educación popular, el taller ocupa un lugar decisivo como forma de producción colectiva de conocimiento. Su

fuerza pedagógica reside en que reúne experiencia, palabra, escucha, reflexión y elaboración común en un mismo movimiento. Allí, la realidad social entra en el espacio educativo a través de la memoria, de la práctica y de los saberes que portan quienes participan. El trabajo formativo adquiere así un carácter situado, porque parte de trayectorias concretas y de problemas vividos, y desde ellos impulsa procesos de comprensión crítica.

Esta centralidad del taller expresa una concepción dialógica y participativa de la educación. El conocimiento se produce en interacción, en la confrontación reflexiva de experiencias y en la búsqueda compartida de inteligibilidad sobre el mundo histórico que se habita. Paulo Freire situó esta convicción en el núcleo mismo de la educación emancipadora, al comprender el diálogo como condición de una praxis orientada a leer críticamente la realidad y a intervenir en su transformación. En Pedagogía del oprimido, afirma:

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire 1970, 72).

A la luz de esta perspectiva, el taller se configura como un espacio pedagógico en el que los sujetos se reconocen mutuamente en su capacidad de pensar, interpretar y producir conocimiento. Su valor radica, precisamente, en esa apertura: convierte la experiencia en materia de elaboración crítica y afirma a los participantes como protagonistas de un proceso formativo compartido.

Experiencia, reflexión y acción en el taller

En la reflexión pedagógica latinoamericana, el taller aparece como una forma privilegiada de articulación entre experiencia, análisis y acción transformadora. Su relevancia se advierte con claridad en el campo de la educación de personas

jóvenes y adultas, donde Teresa Sirvent ha destacado el valor de los dispositivos participativos para impulsar lecturas críticas de la realidad social. En esa perspectiva, la participación organiza espacios en los que los sujetos elaboran colectivamente las condiciones sociales que atraviesan sus vidas y dotan de sentido a su propia experiencia histórica (Sirvent 2004).

Oscar Jara sitúa esta misma cuestión en el terreno de la sistematización de experiencias. Su aporte resulta decisivo porque muestra que el trabajo pedagógico alcanza una densidad particular cuando convierte la experiencia en fuente de conocimiento. En sus palabras, “la experiencia vivida se convierte en objeto de reflexión crítica y en fuente de nuevos aprendizajes colectivos” (Jara 2018, 118).

A partir de esta formulación, el taller adquiere un espesor que enlaza práctica y teoría dentro de un mismo proceso de producción de saber. Su potencia pedagógica radica precisamente en esa capacidad de elaborar críticamente lo vivido y de hacerlo desde las realidades concretas de los territorios.

En una línea convergente, Rodrigo Vera Godoy ha pensado el taller como un espacio pedagógico en el que se entrelazan participación, análisis colectivo y acción social. Su lectura subraya que allí el aprendizaje cobra forma a través de la cooperación y de la problematización compartida de la realidad social (Vera Godoy 1997). El taller reúne así una dimensión metodológica y una densidad formativa más amplia: crea condiciones para que el conocimiento se produzca en común y para que la reflexión pedagógica se vincule de manera directa con la transformación de la vida social.

Mapeo cuerpo-territorio como herramienta

político-pedagógica

Las pedagogías feministas latinoamericanas han enriquecido de manera decisiva los procesos de educación popular al introducir herramientas metodológicas capaces de hacer visible la trama que enlaza cuerpo, territorio y poder. Entre ellas, el mapeo cuerpo-territorio (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo 2017) ocupa un lugar especialmente fecundo en experiencias de formación comunitaria y educación en derechos humanos, porque permite elaborar de forma situada aquello que se vive, se recuerda, se padece y se transforma en común.

Esta metodología reconoce en el cuerpo el territorio primario de la experiencia. En él se inscriben las marcas de la violencia, las memorias de lo vivido, los afectos, los miedos, las formas de cuidado y las huellas de la resistencia. A partir de dinámicas colectivas desarrolladas en talleres, quienes participan producen representaciones gráficas y cartográficas mediante las cuales se vuelven legibles las relaciones entre la experiencia corporal y los espacios efectivamente habitados. El trabajo pedagógico adquiere así una densidad singular: pone en relación la vida encarnada con las estructuras sociales que ordenan el territorio (Sosa 2022).

Estas cartografías colectivas abren un campo de lectura particularmente rico. Hacen visible experiencias de violencia y vulneración de derechos, recuperan memorias personales y comunitarias, muestran vínculos afectivos con el territorio y permiten reconocer prácticas de resistencia y de organización colectiva. Su valor reside precisamente en esa capacidad de reunir distintas capas de la experiencia en una elaboración compartida, donde la palabra, la imagen y la memoria se articulan en una interpretación

socialmente situada.

El mapeo cuerpo-territorio favorece, de este modo, la construcción de narrativas colectivas en las que la experiencia personal alcanza inteligibilidad histórica y política. Allí la vivencia individual encuentra su inscripción en tramas más amplias de poder, y el análisis social se nutre de aquello que los cuerpos recuerdan, expresan y sostienen. Por eso esta metodología ocupa un lugar tan relevante en las pedagogías críticas contemporáneas: convierte la experiencia encarnada en fuente de conocimiento, de conciencia y de acción colectiva.

Taller, memoria y pedagogías de la resistencia

En contextos marcados por violaciones a los derechos humanos, desigualdades sociales y conflictos territoriales, el taller adquiere una especial densidad pedagógica como espacio de reconstrucción de memorias colectivas. Su potencia radica en la posibilidad de reunir palabra, escucha, experiencia y elaboración común en un mismo proceso, de tal manera que aquello que ha sido vivido por los sujetos y las comunidades encuentre formas de expresión, de interpretación y de inscripción histórica.

Relatos de vida, cartografías sociales, producciones artísticas y mapeos territoriales permiten abrir ese trabajo. A través de estas mediaciones, quienes participan elaboran narrativas capaces de dar forma a la experiencia, de reconocer sus marcas en la vida cotidiana y de situarla en procesos históricos de mayor alcance. El taller hace posible, así, una articulación particularmente fecunda entre memoria, territorio, experiencia, conocimiento y acción colectiva. En esa convergencia se juega una parte fundamental de la educación popular en derechos humanos, porque allí se fortalecen la conciencia crítica y las

capacidades de organización comunitaria.

La relevancia del taller en la tradición latinoamericana de educación popular se comprende precisamente desde esa articulación. Su práctica promueve la participación activa de los sujetos, reconoce en la experiencia una fuente legítima de conocimiento, enlaza reflexión y acción transformadora, favorece el diálogo de saberes y sitúa el proceso educativo en los territorios concretos donde la vida social se despliega. A ello se suma la incorporación de herramientas metodológicas como el mapeo cuerpo-territorio, que amplían la capacidad de lectura sobre las violencias, las memorias y las resistencias inscritas en los cuerpos y en los espacios habitados. De este modo, el taller se afirma como un espacio pedagógico decisivo para la construcción de memorias colectivas y para el desarrollo de pedagogías de la resistencia comprometidas con la defensa de los derechos humanos y de los pueblos.

Arte, memorias y resistencia en los procesos sociales y educativos

Las prácticas artísticas han desempeñado un papel fundamental en los procesos de educación en derechos humanos y memoria histórica en América Latina. El arte permite generar lenguajes capaces de expresar experiencias de violencia, resistencia y esperanza que muchas veces resultan difíciles de abordar únicamente desde el discurso académico.

En diversos países de la región, los sitios de memoria han desarrollado propuestas pedagógicas que integran arte, historia y participación comunitaria. Un ejemplo significativo es el espacio de memoria Londres 38, antiguo centro de detención clandestino de la dictadura chilena que hoy funciona como espacio de memoria y reflexión en Santiago de Chile. Desde una mirada de los procesos

de luchas del Cono Sur y planteando la necesidad de pensarse continentalmente tanto en las resistencias como en la experiencia de lo que fueron los procesos de represión, puntualmente la Operación Cóndor.

En Londres 38 este lugar se desarrollan múltiples experiencias pedagógicas orientadas a trabajar con estudiantes, organizaciones sociales y comunidades territoriales. Estas experiencias combinan investigación histórica, intervenciones artísticas y actividades educativas destinadas a reflexionar sobre las violencias del pasado y sus resonancias en el presente. Así propusieron talleres de diseño de stencils y pegatinas planteando dichas vulneraciones de derechos humanos a 40 años del golpe, planteando las continuidades y rupturas, las vulneraciones actuales y persistentes.

En distintos países de América Latina, los sitios de memoria continúan siendo espacios fundamentales para la construcción de memorias críticas.

Así, la pedagogía de las memoria en la perspectiva que plantamos, no busca transmitir información histórica. Su objetivo es generar procesos de reflexión colectiva que permitan comprender las condiciones sociales y políticas que hicieron posibles las violaciones a los derechos humanos así como comprender las continuidades, los modos en que dichas vulneraciones perviven, se reactualizan y se recrean en el presente. Identificar los modos como el imperialismo, el colonialismo, el patriarcado y los procesos políticos que los sostienen, se reinventan así como los modos en los que los pueblos resisten, es el eje que sostiene a una pedagogía de las memorias desde los pueblos, pedagogía planteada desde una praxis de educación popular.

Reflexiones finales

Pensar la educación popular en derechos humanos desde los sures globales exige situar los derechos en la historia viva de las luchas colectivas. Su sentido se forja en los procesos mediante los cuales los pueblos nombran la injusticia, organizan resistencias y abren horizontes de transformación. En esa trama, los derechos adquieren densidad política, espesor histórico y arraigo territorial.

Las consignas que recorren los movimientos sociales latinoamericanos condensan esa experiencia. En ellas se expresa una memoria de combate, una lectura compartida del presente y una proyección de futuro. Su fuerza radica en que reúnen lenguaje, organización y sentido histórico, y convierten la palabra colectiva en afirmación de dignidad, de justicia y de vida común.

Desde esta perspectiva, la educación popular en derechos humanos despliega una práctica pedagógica orientada a fortalecer la conciencia crítica, recuperar memorias colectivas, promover el diálogo de saberes y acompañar procesos de organización social. Esta propuesta crea condiciones para que las comunidades elaboren interpretaciones propias sobre su experiencia histórica, reconozcan las estructuras que producen la desigualdad y amplíen sus capacidades de acción colectiva.

Las experiencias analizadas muestran con claridad que esta formación se produce en una pluralidad de espacios. Los territorios, los movimientos sociales, los ámbitos comunitarios y los procesos de organización popular constituyen lugares de elaboración pedagógica, de transmisión de memorias y de producción de saberes. Allí la educación en derechos humanos cobra una forma situada, ligada a las conflictividades del presente y a las prácticas concretas de defensa de la vida.

La educación popular en derechos humanos y de los pueblos ocupa, así, un lugar fundamental en la

construcción de sociedades anticoloniales, que practiquen la autodeterminación de los pueblos, sociedades profunda y radicalmente, democráticas. Su potencia reside en articular formación crítica, memoria histórica y acción colectiva en el mismo movimiento por el cual los pueblos sostienen cotidianamente en sus cuerpos-territorios y por el cual recrean sus luchas.

Referencias

- Brandão, Carlos Rodrigues. 1985. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense.
- Caldart, Roseli Salete. 2004. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Metodologías de Geografía Feministas
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. 2017. Cartilla Geografía Feminista y metodología Cuerpo-Territorio, Instituto de Estudios Ecológicos del Tercer Mundo-CLACSO.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el FeminismoExpressão Popular.
- Ellacuría, Ignacio. 1993. Escritos filosóficos. San Salvador: UCA Editores.
- Fals Borda, Orlando. 1987. La investigación acción participativa. Bogotá: Tercer Mundo.
- Freire, Paulo. 1970. Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. 1984. La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Guzmán Arroyo, Adriana. 2019. Feminismo comunitario antipatriarcal. La Paz.
- Jara, Oscar. 2018. La sistematización de experiencias:

- práctica y teoría para otros mundos posibles. San José: CEP Alforja.
- Pérez Esquivel, Adolfo. 1998. Caminando junto a los pueblos. Buenos Aires: SERPAJ.
- Pinheiro Barbosa, Lia, et al. 2025. “Diálogo de Saberes y Pedagogía del Territorio en las luchas por autonomías y soberanías en el Sur Global.” Masquedós. Revista de Extensión Universitaria.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 2010. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Segato, Rita. 2016. La guerra contra las mujeres. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sirvent, Teresa. 2004. Educación de jóvenes y adultos: investigación, participación y poder. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sosa, Brenda. 2022. “Pensar las territorialidades en la escuela: el mapeo cuerpo-territorio como herramienta cartográfica.” En XXIII Jornadas de Investigación, Enseñanza y Extensión de la Geografía, 14-15 de noviembre de 2022, Ensenada, Argentina. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15480/ev.15480.pdf
- Vera Godoy, Rodrigo. 1997. El taller en la educación popular. Santiago de Chile: CEAAL.
- Zibechi, Raúl. 2012. Territorios en resistencia: cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas. Buenos Aires: Lavaca.

BIODATA

Jessica Visotsky-Hasrun: Doctora en Historia por la

Universidad Nacional del Sur. Postdoctora en Ciencias Humanas y Sociales por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Nacional del Comahue. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Comahue. Profesora con dedicación exclusiva en la Cátedra Educación y Derechos Humanos del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. 24 años de antigüedad en la docencia. Categorizada III en el sistema de evaluación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación en 2015. Investigadora en el Instituto de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Ha dirigido y dirige Proyectos de Investigación y extensión universitaria en el campo de la educación y los derechos humanos. Dicta cursos de postgrados en las Universidades Nacionales de Salta, Jujuy, La Pampa, Luján, del Sur y en la Universidad de Buenos Aires en Argentina, de Concepción en Chile y en la Uniguajira en Colombia, así como en la Universidad de Málaga en España. Dirige tesis y becarios de grado y postgrado. Ha publicado libros como compiladora, en coautoría, capítulos en otras compilaciones y artículos en revistas científicas en temáticas vinculadas a las Pedagogías Críticas, los derechos humanos, la perspectiva interseccional, migraciones limítrofes, investigación participativa y cualitativa. Acompaña procesos en movimientos y organizaciones sociales desde la perspectiva de la educación popular y los derechos humanos. Ha desarrollado actividades académicas y/o realizado pasantías y/o estancias en Universidades en Brasil (Instituto Paulo Freire), Chile (Universidad de Chile-Museo de las Memorias, Universidad de Concepción), México (CIALC- UNAM), Colombia (Universidad de la Guajira), Italia (Tribunal Permanente de los Pueblos), Francia

(Universidad Sorbona), España (Universidad de Málaga) y en Estados Unidos (ALARI-Harvard University). Es co-fundadora y co-editora jefe de Revista nuestraAmérica.