



Educação popular e pensamento descolonial na América Latina: uma leitura das pedagogias críticas, o capitalismo e a transformação social desde Marco Raúl Mejía

Julián David Cuaspa Ropaín

Antropólogo (Universidad de los Andes, Colômbia)

Profissional em Linguagens e Estudos Socioculturais (Universidad de los Andes, Colômbia)

Universidade de São Paulo (USP); Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH)

E-mail: juliancr@usp.br

Resumo: Esta proposta busca permitir uma reflexão sobre dinâmicas descolonizadoras da educação popular na América Latina. A partir de uma revisão bibliográfica dos artigos e textos principais sobre a educação popular de Marco Raúl Mejía, educador popular colombiano, pretende-se localizar as relações entre educação popular e descolonização em exemplos de casos específicos na América Latina, principalmente na Colômbia. As dinâmicas dos processos de educação popular e movimentos sociais relacionados à educação popular, na região, levam à análises relacionadas com correntes que estão se fortalecendo dentro do campo teórico. No entanto, surge uma questão indicando que o pensamento descolonial já estava incorporado na educação popular faz mais tempo. Assim, então, pretende-se refletir se a educação popular já se desenvolvia como uma prática descolonial faz bastante tempo, ou se é uma relação recente que responde às transformações dos movimentos e processos educativos populares neste momento do capitalismo.

Palavras-chave: educação popular; pensamento descolonial; Marco Raúl Mejía.

Resumen: Esta propuesta busca permitir una reflexión sobre dinámicas descolonizadoras de la educación popular en América Latina. A partir de una revisión bibliográfica de los artículos y textos principales sobre educación popular de Marco Raúl Mejía, educador popular colombiano, se pretende localizar las relaciones entre educación popular y descolonización en ejemplos de casos específicos en América Latina, principalmente en Colombia. Las dinámicas de los procesos de educación popular y movimientos sociales relacionados a la educación popular, en la región, llevan a un análisis relacionado con corrientes que están fortaleciéndose en el campo teórico. Sin embargo, surge un asunto que indica que el pensamiento descolonial ya estaba incorporado en la educación popular hace más tiempo. Así, entonces, se pretende reflexionar si la educación popular ya se desarrollaba como una práctica descolonial hace bastante tiempo o si es una relación reciente que responde a las transformaciones de los movimientos y procesos educativos populares en este momento del capitalismo.

Palabras clave: educación popular, pensamiento descolonial, Marco Raúl Mejía.



Agradecimentos

Aos coletivos de educação popular que têm me permitido fazer parte de seus processos na Colômbia e no Brasil. A Luciana Duarte quem fez uma leitura e alguns comentários a esta proposta, porém todas as limitações teóricas, analíticas e formais pertencem somente ao autor.

Introdução

Muitos processos de educação popular, na América Central e na América do Sul, reivindicam a prática de intercâmbio ou troca de experiências. Esta prática consiste, entre outras coisas, em estabelecer comunicação e contatos com outros processos de características e propósitos semelhantes, na mesma cidade, nação ou região. Através destas práticas de troca de experiências, os processos geram redes para conhecer sobre as práticas, saberes e conhecimentos teóricos que fundamentam os processos de transformação social, seja desde a educação, a agricultura urbana ou familiar, a economia solidária ou as diferentes lutas que acontecem atualmente em nossos territórios. No entanto, algumas destas trocas de experiências tem-se focado principalmente no campo prático, esquecendo um pouco os componentes teóricos.

A educação popular, que tem-se constituído como um dos maiores e mais importantes corpos teóricos e práticos da grande região latino-americana, conta com poucos referências teóricas que possamos consultar para dar conta das questões mais gerais e globais que atingem nossas lutas locais, nacionais e regionais. Isto talvez seja pelo caráter freireano de conceder uma independência para que os processos desenvolvam-se de acordo com os contextos locais, sem impor categorias universais. No entanto, esta desvinculação tem afastado propostas prático-teóricas muito ricas, fragmentando processos que muitas vezes fazem parte da mesma luta e, especialmente, desvinculando completamente o conjunto hispano-americano do conjunto luso-americano. Dentro deste marco de troca de experiências se inscreve este documento, com o propósito de compartilhar uma leitura teórica e algumas propostas práticas da realidade e dos desafios que confronta atualmente a transformação social.

Entender os desafios da educação popular na grande região latino-americana requer uma revisão extensa da bibliografia e uma análise cuidadosa dos acontecimentos conjunturais que marcam atualmente o percurso das lutas sociais e do capitalismo. É importante considerar os trajetos das lutas sociais atuais, assim



como os processos organizativos das facções opressoras, com o fim de entender as opções geradas para as configurações da resistência e as forças propositivas. Com a finalidade de participar e contribuir neste debate, no presente texto pretende-se esboçar algumas das características que definem o contexto atual para as lutas populares e a transformação social, em grande medida a partir de algumas ideias de Marco Raúl Mejía, educador popular colombiano; em seguida, propõe-se discutir sobre alguns aspectos do pensamento descolonial – da Nossa América – e, finalmente, vislumbrar os desafios que exige avançar pelo caminho da educação popular hoje.

Uma breve contextualização histórica e conceitual da educação popular desde Mejía

Marco Raúl Mejía (1952 -) é um histórico educador popular, quem fez parte das primeiras iniciativas organizadas de educação popular na Colômbia, nas décadas de 1970 e 1980, em momentos de efervescência das ditaduras do Cone Sul, e continua sendo até hoje uma referência e um guia para educadores e educadoras populares colombianas e latino-americanas. Após a chegada na Colômbia dos livros *Pedagogia do oprimido* e *A educação como prática da liberdade*, no início da década de 1970, educadores populares como Marco Raúl Mejía, Germán Mariño, Jairo Muñoz, Lola Cendales e Alfonso Torres, entre outros, se organizaram para conformar iniciativas que respondessem, desde a educação popular, aos eventos históricos das décadas dos anos 70 e 80. Essas iniciativas, junto a outras propostas e lutas sociais que estavam ocorrendo naquele momento, tais como a teologia da libertação, a comunicação popular, o teatro do oprimido e outros movimentos de corte social e sindical, geraram dinâmicas de ação e teoria social que inspiraram muitas das lutas sociais e populares atuais, apesar das mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais que forçaram os atores a responder e agir de formas diferentes.

Para se aproximar ao pensamento de Marco Raúl Mejía é conveniente tomar em conta uma especificação que coloca o autor em torno das pedagogias críticas e libertadoras. Através de uma análise conceitual pelos paradigmas educativos e seus desdobramentos em correntes, concepções, abordagens e linhas metodológicas de aprendizagem e ensino, Mejía argumenta como a partir de uma contraposição aos três paradigmas educativos tradicionais (alemão, francês e saxão) o paradigma latino-americano, que se focaliza em uma proposta crítica à modernidade, (MEJÍA, 2011a, p. 53) é considerado como o quarto paradigma educativo.

No entanto, Mejía analisa que as tradições pedagógicas críticas vêm de muito longe e é pretencioso considerá-las como originais da América Latina. Neste sentido, a ideia de resistência responde a duas grandes tradições, ao pensamento e tradição liberal e à tradição crítica (MEJÍA, 2011a, p. 82). A tradição liberal tem participado desde os paradigmas alemão, francês e saxão, algumas vezes colocando críticas e posições opostas aos cânones contextuais das épocas. Estas oposições foram as que permitiram a aparição de formas pedagógicas heterodoxas nos diferentes contextos, como a educação laica, no período do iluminismo, em oposição ao domínio religioso no sistema educativo.

Assim, de acordo com Mejía, “recuperar a discussão pedagógica é central na prática da educação popular” (2011a, p. 82, tradução nossa) e, portanto, a educação popular recebe uma responsabilidade em termos conceituais que se deve considerar. Esta perspectiva permite ao autor afirmar que “não há educador popular sem concepção educativa, sem abordagem pedagógica e sem linha metodológica e, nestes tempos, sem uma proposta concreta para o trabalho com a tecnologia e as novas mediações comunicativas” (2011a, p. 82-83, tradução nossa). A educação popular, então, se encaixa dentro sistema global e histórico das concepções pedagógicas e, de tal modo, se estabelecem algumas condições para a produção prática e teórica da educação popular.

A perspectiva argumentativa de Mejía evidencia o caráter remoto e histórico dos debates atuais das educações críticas. Algumas das discussões da educação popular, como a educação escolar para todos, aparecem no “coração da Reforma protestante” (MEJÍA, p. 1, 2001, tradução nossa). Depois, essas discussões são ampliadas quando chega à América pelos pensadores das repúblicas nascentes (Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí). Simón Rodríguez, professor ou orientador de Simón Bolívar, propõe, por exemplo, uma educação popular que nos faça americanos e não europeus, para não ser mais servos, e uma educação que nos permita fazer uma arte ou artesanato para ganhar a vida por meios próprios (MEJÍA, p. 2, 2001). Outro momento importante nesta tradição latino-americana que o autor destaca são as “tentativas de construção de universidades populares ao longo da primeira metade do século XX” (MEJÍA, p. 21, 2011a, tradução nossa), onde as mais notáveis foram os casos de Peru, El Salvador e México. Também destacam-se algumas outras iniciativas como a escola Ayllu de Warisata, na Bolívia, e outras experiências de tipo católico jesuíta como o Movimento Fé e Alegria em vários países da região (MEJÍA, p. 22, 2011a).

Esta revisão de alguns eventos históricos apoia à argumentação que localiza a educação popular dentro de uma tradição epistemológica e pedagógica particular e que depois chegaria a um auge, na segunda metade do século XX, pela organização das lutas sociais e o surgimento da obra de Paulo Freire. Para Mejía, Freire representa uma das lideranças mais notórias de um pensamento formado desde as bases sociais e políticas que buscava construir-se desde América Latina e pensar desde o próprio, na segunda metade do século XX (MEJÍA, p. 23, 2011a). Esta perspectiva tem uma relação com o pensamento descolonial. No entanto, chama-se a atenção sobre a recorrência de entender a educação popular só desde Freire, pois isto não tem permitido conhecer muitas outras propostas teóricas e práticas, desde perspectivas históricas e atuais, e que também têm contribuído à conformação dessa epistemologia crítica que se compõe de muitas experiências e diferentes processos específicos.

Uma leitura dos mecanismos de opressão e resistências atuais

Além das considerações pedagógicas, vale a pena resgatar a leitura conjuntural das mudanças do capitalismo para evidenciar os limites do pensamento crítico e determinar os percursos possíveis da transformação social. Mejía (1996) argumenta que entender estas mudanças é fundamental para continuar com um projeto emancipador desde o Sul. Este projeto emancipador também deve mudar conforme os desafios atuais e propor percursos, de acordo com os contextos contemporâneos, pois alguns fenômenos reconfiguraram abruptamente os preceitos do capitalismo nas últimas décadas.

Os avanços tecnológicos, desde esta perspectiva, provocaram as maiores alterações na organização da sociedade no sistema capitalista. O autor observa que “o aprofundamento dos processos da microeletrônica produz uma reorganização em nível cultural, social e político muito significativa, que esgota com grande rapidez o modelo do capitalismo vigente na década de 60” (MEJÍA, p. 11, 1996). Da mesma forma, Mejía adverte que o esgotamento deste modelo é dado por quatro mudanças tecnológicas profundas: “a transistorização, a informatização, a telemática e a biotecnologia” (MEJÍA, p. 11, 1996). Estas transformações, algumas com vigência até hoje, levaram “ao colapso muitas das formas de organização social e instituições que proporcionavam ao capitalismo o vigor desse período” (MEJÍA, p. 11, 1996). Assim, instituições de produção e bens de consumo tradicionais transformaram-se, orientando os padrões de consumo em torno de mercadorias muito específicas e em um mercado global único.



Além disso, Mejía (1996) enfatiza como o barateamento do transporte transformou os mecanismos de produção. Em consequência, a produção se deslocou dos países centrais para países periféricos, em procura de vantagens como salários, matérias primas, assistência social e custos trabalhistas, entre outros, “reorganizando a divisão internacional do trabalho e gerando uns certos dinamismos locais que passam a considerar estes países em função da globalização” (MEJÍA, p. 12, 1996). Esta reorganização do trabalho nos países periféricos gerou fenômenos como o aumento das classes médias a partir do setor dos serviços e a diferenciação da classe trabalhadora por causa dos privilégios provocados pela lógica do acúmulo de capital.

Esta dinâmica se conhece como a transição de um capitalismo fordista para um modelo pós-fordista ou toyotista, menos rígido, (MEJÍA, 2004, p. 12), que se caracteriza por uma fragmentação da produção a causa da descentralização produtiva, externalização ou terceirização e subcontratação. Em consequência, as novas condições de trabalho produziram uma ruptura nas organizações clássicas dos trabalhadores e a sua dissolução como classe. Estas organizações perderam a capacidade de dar conta das novas condições, por causa dessas características de desvinculação territorial do capitalismo, além da trans-nacionalização da cadeia produtiva e, portanto, os trabalhadores desertaram, gerando assim uma desvinculação gremial em massa. Os trabalhadores procuraram novas articulações, mas se-produziu uma queda da afiliação e uma redução das bases sociais organizadas (MEJÍA, 2015a, p. 156). Então, dada a impossibilidade dos sindicatos de dar conta das demandas trabalhistas num momento em que muitos governos não podiam controlar as interferências e atribuições das grandes empresas multinacionais, os sindicatos perderam vigência e capacidade de luta.

Outro elemento de análise é a crise do capitalismo na década de 1970. Nesse momento, explica Mejía (2015a), o capitalismo sofreu “a entrada de um novo setor hegemônico” (MEJÍA, 2015a, p. 154, tradução nossa) e começou a emergência das tecnologias. A primeira destas duas mudanças estruturais foi o deslocamento de um capitalismo manufatureiro a causa do um novo capitalismo financeiro. Esta mudança, em termos gerais, ocorreu pela impossibilidade de pago dos empréstimos realizados a muitas economias emergentes. No entanto, aqui é recorrente a ideia dos processos tecnológicos que acrescentou-se na crise do capitalismo, pois para manter taxas de lucro, o setor das novas tecnologias da informação, conhecimento e comunicação captaram esses canais financeiros que não tinham outros setores onde ser colocados (MEJÍA, 2015a, p. 154). Mejía (2004) também argumenta, desde uma concepção cultural da tecnologia, que a tecnologia pode ser concebida como parte estrutural do poder, pois:

...a tecnologia atual é fruto do desenvolvimento da sociedade capitalista, centrada sobre essa racionalidade orientada a fines, produzindo um velo de interesses sobre a tecnologia e convertendo-a em objeto legitimador do domínio de quem a controla. Este domínio tenta ser ocultado por uma ideologia de um progresso tecnológico ilimitado, convertendo a tecnologia em fator de produção e elemento ideológico, orientado pela relação de poder que lhe dá sentido (MEJÍA, 2004, p. 9, tradução nossa).

Estes acontecimentos permitiram o surgimento de um capitalismo cognitivo, caracterizado principalmente pelo papel fundamental das tecnologias e da informação na sociedade. A força de trabalho perdeu importância, por causa da mudança de um modelo de fábrica centralizada para um modelo de produção descentrada, e o ser humano tornou-se meio de produção, sendo capital, mercadoria, trabalho e mercado ao mesmo tempo (MEJÍA, 2004, p.11). Assim, este capitalismo prioriza algumas habilidades que obedeçam ao modelo econômico e que devem ser transmitidas desde a educação. Em consequência, é possível identificar alguns discursos da educação hegemônica, orientados para responder a esse modelo econômico, tais como flexibilidade, adaptação as mudanças (MEJÍA, p. 13, 1996), inovação, empreendedorismo, criatividade e pro-atividade. Estas habilidades permitiram a entrada de “um cidadão produtor e consumidor de um mundo organizado desde o conhecimento, a tecnologia, a comunicação e a informação” (MEJÍA, 2011b, p. 138, tradução nossa).

Pensar a educação popular desde a perspectiva descolonial

Desde a perspectiva descolonial, coloca-se uma atenção especial numa tradição de contribuições teórico-práticas originais da grande região latino-americana e o Caribe. Aqui, “Latino-américa deve ser entendida como uma <<perspectiva>>ou um espaço epistemológico mais do que como uma região” (ESCOBAR, 2003, p. 70, tradução nossa)¹. Igualmente, a perspectiva descolonial não pode ser entendida dentro de “uma história linear de paradigmas ou epistemes” (ESCOBAR, 2003, p. 53-54, tradução nossa), entende-la assim implicaria situa-la no bloco histórico do pensamento moderno. No entanto, uma concepção mais acertada seria localizar o pensamento descolonial como contrário as grandes narrativas modernistas

¹ Escobar (2003), no artigo citado, está explicando e contextualizando o programa de estudo do Grupo Modernidad Colonialidad a partir desta argumentação. No entanto, alguns argumentos foram extrapolados à perspectiva descolonial para compreendê-la melhor, pois entende-se que o Grupo Modernidad Colonialidad faz parte de um campo mais abrangente como a perspectiva descolonial.

(ESCOBAR, 2003, p. 54), que confronta diretamente as formas de pensar, atuar e controlar aos outros a partir do conhecimento.

Dentro desta tradição de contribuições próprias, a educação popular recebe bastante atenção. Alguns autores desde a perspectiva descolonial consideram a epistemologia de Paulo Freire como uma das contribuições centrais da Nossa América para a construção de um pensamento próprio e autônomo. Lander (2000), por exemplo, concorda com isto, colocando a obra de Freire como uma das contribuições principais no panorama social latino-americano. A pedagogia do oprimido de Paulo Freire, junto com muitas outras propostas, apresenta uma relevância significativa, pois permitiu “amplos movimentos de reflexão na região” (LÓPEZ, 2000, p. 113, tradução nossa). Assim, então, o percurso aberto por Paulo Freire ao final da década do 60 e início do 70, gerou bastantes experiências, processos e movimentos que umas décadas depois seriam considerados como parte desse corpus que compõe o fundamento teórico-prático de uma perspectiva epistemológica social e latino-americana.

Mejía (2015a, 2015b), em alguns artigos recentes, apresenta uma leitura das propostas da perspectiva descolonial e é possível identificar uma relação, as vezes implícita e as vezes mais explícita, entre a perspectiva descolonial e a educação popular. A ideia reiterativa de acúmulo próprio da educação popular na América Latina, que é percebida como uma especificidade das educações críticas na região (MEJÍA, 2011a, p. 107), pode ser pensada e relacionada, por meio de um exercício de intertextualidade, com a reivindicação da história das lutas sociais e contribuições ao pensamento social desde Latino-América que faz a perspectiva descolonial. A respeito da educação como descolonização, Mejía (2011a) identifica que tem seus fundamentos na inter- culturalidade, e reconhece a existência de outros saberes e conhecimentos nas ex-colônias globais e que são negados por um conhecimento eurocêntrico que é hegemônico. Igualmente, de acordo com o educador popular, a concepção descolonial da educação crítica transformadora “proclama a busca de uma educação própria que permita um diálogo de saberes, que visibilize outras racionalidades e cosmovisões, o que permita questionar a forma universal em que se move o conhecimento euro-estadunidense” (MEJÍA, 2011a, p. 103, tradução nossa).

No entanto, também existe um afastamento com a ideia de que a educação popular é uma contribuição recente da América Latina ao panorama do conhecimento social mundial. A perspectiva descolonial reivindica os atores e movimentos sociais que fundamentaram um processo histórico de práticas



e conhecimentos próprios da região, desde uma perspectiva histórica contemporânea (ESCOBAR, 2003; LANDER, 2000; LÓPEZ, 2000). Outros autores, por exemplo Mignolo (2007), reivindicaram autores que inclusive brotaram no período colonial e enunciou o papel fundante que tiveram para nossas bases epistemológicas como o tiveram os clássicos gregos para o Ocidente. Contudo, Mejía (2011a, 1996) estabelece que a tradição das educações e pedagogias críticas é muito rica e que, particularmente para o caso latino-americano, a educação popular tem seu início desde o momento das independências, principalmente com Simón Rodríguez, o professor de Simón Bolívar, como o precursor das pedagogias críticas e primeiro educador popular.

Um olhar pessoal

A maneira de fechamento, coloco aqui algumas perspectivas pessoais, a partir das atividades de participação em alguns processos educativos populares urbanos e, atualmente, a partir de algumas aproximações aos processos por meio de pesquisa militante. Primeiro, na Colômbia, como participante de um processo de organização local em torno da educação popular, desde a Pré-Universidade Tunjuelo Popular, que faz parte da Coordenadora de Processos de Educação Popular em Luta, de Bogotá, construímos no ano 2015, algumas propostas para pensar, discutir, ensinar e aprender as ciências sociais desde um olhar não eurocêntrico. Como parte de um cursinho popular que propõe uma luta para o acesso à educação superior, pensar e intervir criticamente na realidade, e organizar processos sociais para além da educação formal, a proposta se chamou de Pensamento Social Nosso-Americano (PSN), que junto com os companheiros Sergio Cáceres, Andrés Palacios e Nicolás Martínez construímos para compor a unidade de pensamento social crítico e desde o sul da Pré-Universidade. A nossa proposta incluía um plano de estudos que abrangia as principais lutas sociais latino-americanas, normalmente ausentes nos currículos escolares. Depois, nos focamos nas lutas dentro dos limites geográficos colombianos, realizando duas saídas em campo e, finalmente, o processo terminou com algumas reflexões de nossos territórios, como educandos e educadores populares.

A Pré-Universidade Tunjuelo Popular realiza várias atividades não só relacionadas à educação popular, mas também à soberania alimentar, defesa dos territórios e economia solidária. É importante reconhecer que como parte de um processo mais amplo, a Coordenadora de Processos de EP em Luta,



concebem-se muitas atividades além da luta pelo acesso à educação superior pública de qualidade, de quem mora nos territórios periféricos. Assim, então, é preciso observar o caráter do componente PSN, além da formação de quadros, mas como uma oportunidade para a reflexão, de todos os que fazemos parte de processos amplos de transformação social, das leituras da história de nossos povos, assim como as formas de produção e controle epistemológico.

Uma pergunta que surge desta proposta foi se a educação popular serve para descolonizar. A nossa proposta, que pretendia gerar canais de discussão para confrontar a educação hegemônica e dominante nas ciências sócias, pode ser lida desde esta perspectiva, pois esta luta deve-se dar tanto no conteúdo como na forma. No entanto, esta pergunta ganha mais dificuldade nos contextos urbanos, pois se existe uma educação descolonizadora, é possível que seja dada de maneira mais clara em contextos indígenas, onde as estruturas epistemológicas estivessem mais claras em relação a um conhecimento próprio. Contudo, a relação entre os diferentes âmbitos deve ser construída constantemente, pois é uma maneira para continuar contribuindo para o debate.

Finalmente, vale a pena refletir sobre dois questões a partir destes pontos. Primeiro, é importante considerar como dialogamos e interagimos com as propostas e trechos teóricos que podem possibilitar renovação e criação nas lutas sociais, a partir de fatores que podem gerar caminhos para avançar conforme as facções opressoras fecham portas. A educação descolonial poderia gerar possibilidades de caminhos e renovação das educações críticas, assim como poderia ajudar nesse grande projeto da educação popular. Da mesma forma, sempre é preciso lembrar o caráter ético-político que implica este percurso. A transformação social, a partir das lutas sociais, a educação popular e as pedagogias críticas, é um caminho que exige compromisso, constância, solidariedade, organização, trabalho coletivo e implementação de novas pautas quando os caminhos parecem se-esgotar.

Bibliografia

CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

ESCOBAR, A. **Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano.** Tabula Rasa, Bogotá, n. 1, p. 51-86, ene. 2003.



LANDER, E (Ed.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, E (Ed.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LÓPEZ SEGRERA, F. Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?. In: LANDER, E (Ed.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MEJÍA, M. R. **Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina**. Nómadas, Bogotá, n. 43, p. 149-165, oct. 2015a.

MEJÍA, M. R. **La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo**. Praxis & Saber, v. 6, n. 12, p. 97-128, jul. / dic. 2015b.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)**. Lima: CEAAL, 2011a.

MEJÍA, M. R. Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. **Ciencia Política**, n. 11, p. 128-156, ene./ jun. 2011b.

MEJÍA, M. R. La tecnología, la(s) cultura(s) tecnológica(s) y la educación popular en tiempos de globalización. **Polis**, Santiago, v. 2, n. 7, p. 0, 2004.

MEJÍA, M. R. La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. In: XXXII Congreso Internacional de Federación Internacional Fe y Alegría, 32., 2001, Antigua, Guatemala.

MEJÍA, Marco Raúl. **Transformação social**: educação popular e movimentos sociais no fim do século. São Paulo: Cortez, 1996.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura, un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.