

→ **Les proponemos leer el siguiente texto que plantea un sintético recorrido sobre la Educación Popular en el país.**

Extracto de “*Disciplinar indómitos y acallar inútiles: la educación Popular y las Pedagogías Críticas interpeladas*” de Inés Cappellacci, Anahí Guelman, Claudia Loyola, María Mercedes Palumbo, Shirly Said, Laura Tarrío; de **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI** / Quintar, Estela ... [et al.]; coordinación general de Anahí Guelman; Mónica Salazar ; Fabián Cabaluz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018. Libro digital, PDF

La Educación Popular

La Educación Popular tiene una tradición histórica de más de 200 años en América Latina. “No nos alucinemos: sin Educación Popular, no habrá verdadera Sociedad” dice Simón Rodríguez (1988: 333). En él, la idea de Educación Popular conlleva la idea de igualdad y no deja a nadie afuera de esa idea.

Pero, como plantea Adriana Puiggrós (2005), “el **significante educación popular habita conflictivamente los discursos sociales, culturales y educativos**” (2005: 45). En palabras de Lidia Rodríguez (2013), en Argentina se vinculó a la educación popular con la instrucción pública homogeneizante y excluyente. Tanto para Puiggrós como para Rodríguez, importantes referentes de la investigación en educación en Argentina, la Educación Popular acompaña de manera polisémica el devenir histórico en Latinoamérica desde el siglo XIX: el párrafo anterior muestra el corrimiento de la lógica emancipatoria ilustrada hacia la lógica disciplinadora, vencedora en la contienda. Alfonso Torres Carrillo (2016) toma de Carlos Rodrigues Brandão (2006) una clasificación de los sentidos de la Educación Popular que confiere a uno de ellos, coincidentemente, el de la *democratización, extensión, universalización del saber*, articulada al movimiento de la ilustración y vinculada a la educación que se destina al pueblo, sobre todo a los sectores más pobres.

Tanto Rodrigues Brandão como Lidia Rodríguez encuentran que otro de los sentidos de la Educación Popular es el que está asociado a una concepción emancipadora que busca la transformación del orden social, surgida a mediados del siglo XX a partir de la figura de Paulo Freire, quien dislocó el lugar tradicional de la educación. A partir de allí, y de la mano de los movimientos y las luchas de los años ‘70, la **Educación Popular pasa a ser asociada con un trabajo político y liberador junto a los sectores populares, una práctica y una concepción pedagógica emancipadora,** aunque continúa asumiendo múltiples modos de llevarse a cabo y entenderse como alternativa a lo estatal y contrapuesta a la escolarización en los años ‘80, como espacio cuestionado en los años ‘90, como opción ética que puede ser parte de lo estatal y posibilidad en la escuela pública en el nuevo siglo (Rodríguez, L. 2013; Torres Carrillo, 2016). Es decir, existe una disputa por la apropiación de la Educación Popular por parte de prácticas sociales y elaboraciones discursivas no unánimes. Sin embargo, optamos por el sentido que la asocia a una concepción emancipadora que busca la transformación social.

Dicho esto, nos parece importante mostrar que en esta disputa, aún dentro de este sentido transformador, hay en los últimos años, consideraciones fuertes respecto de la reactivación, reapropiación y recreación de la Educación Popular (Torres Carrillo, 2016) en diversos ámbitos. En los movimientos y colectivos populares de base territorial en la Argentina, encontramos experiencias de educación para niños y niñas y escuelas primarias y secundarias para jóvenes y adultos así como un conjunto amplio de talleres de formación política, economía popular, género y medios de comunicación alternativos, entre otros, que también se imbrican con la educación popular. La Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina (MOCASE-VC) y las Escuelas Campesinas del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) y de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Cuyo (UST) son expresiones educativas surgidas en los movimientos campesinos en la ruralidad. Las decenas de Bachilleratos Populares, las Primarias Populares y los Jardines Comunitarios gestados y conducidos por organizaciones y movimientos populares emplazados en la urbanidad también resultan expresiones de relevancia.

Ahora bien, también las escuelas públicas estatales y la formación docente (Cantero, 2015; Hillert, 2015) son territorios de anclaje de la educación popular. Existen por ejemplo colectivos de docentes que trabajan y piensan en la escuela pública como la agrupación docente estudiantil Simón Rodríguez, que es parte de la organización Corriente Popular Juana Azurduy y trabaja en la escuela y en la formación docente desde la concepción de maestros populares y de la consideración de infancia digna, o el colectivo Ni Calco ni Copia, entre otros. Crecen también espacios de formación de docentes y de profesores que buscan preservar la lógica de la educación popular en la formación docente destinada a las escuelas públicas, como el Instituto Terciario Emerenciano, que es una escuela pública de gestión social¹ en el barrio Emerenciano de la capital de la provincia de Chaco, creado y dirigido por el Movimiento de Trabajadores Desocupados Emerenciano Sena y que forma profesores de educación inicial, matemática, historia y educación física; o la creación del Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta” por parte de la organización El hormiguero, ubicado en la Villa 31 bis, donde vecinos del barrio estudian la carrera de Profesorados de Educación Primaria. Asimismo, cabe destacar los programas educativos públicos alternativos creados en Latinoamérica (Rodríguez, L. 2013) y su incorporación como política de estado como en el caso de Nicaragua o San Pablo bajo la gestión de Freire. Se multiplicaron los ámbitos y, fundamentalmente se hicieron permeables el sistema educativo y el propio Estado durante los gobiernos posneoliberales, populistas o progresistas de la región. Se multiplican también los temas, problemas y destinatarios de la Educación Popular y, junto con los modos de entenderla, se revisan perspectivas esencialistas que la ataban a procedimientos fijos.

¹ *La Ley de Educación Nacional de la Argentina en su artículo 14, considera al sistema educativo como el conjunto de servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social. Las escuelas de gestión social son un tipo de unidad educativa impulsadas por distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos e incluso por fábricas y empresas recuperadas. Tienen como característica central la gratuidad de los servicios que prestan y el haber sido creadas para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social. Son espacios de inclusión social con un fuerte acento en los aspectos comunitarios para garantizar la permanencia de la población en el sistema educativo (Res. CFE N° 33/07).*

Nos interesa entonces, junto con Torres Carrillo (2009, 2016) y otros referentes (Puiggrós, 2005; Rigal, 2004, 1996), en diálogo con las experiencias mencionadas, realizar una serie de caracterizaciones que nos permitan entender y definir la Educación Popular. En todas estas experiencias, de manera particular y heterogénea se proponen y producen “un conjunto de prácticas sociales intencionalmente dirigidas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos” (Carrillo, 2009: 20). Es decir que tienen un horizonte emancipador. En este sentido la Educación popular constituye una corriente de pensamiento.

Por otra parte, las prácticas de estas experiencias son situadas, es decir, puntuales. En general son alternativas o alternativizadas. Revalorizan los saberes populares y también se los problematiza para construir saberes emancipadores. Se trata, por lo tanto, de praxis que rompen con el vínculo de poder que propone la escuela moderna en la relación asimétrica y unidireccional docente-alumno como relación de saber-no saber o relación de poder. Hacen frente al pensamiento único, como toda Educación Popular, y por lo tanto son parte importante en la construcción de un nuevo paradigma que comporta una nueva forma de conocer, una ruptura epistémica, un cambio de paradigma, la apertura al “conocimiento de emancipación” frente al “conocimiento de regulación” (en clave de lo que plantea de Sousa Santos, 2009). Torres Carrillo (2016) define a la Educación Popular como “un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de los sectores populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y de visiones de futuro en un horizonte emancipador” (2016:16).

Nos interesa, en segundo lugar, enfatizar el origen, tradición y desarrollo eminentemente latinoamericano de la Educación Popular como modo de concebir la educación; y, por último, buscamos enfatizar su carácter de praxis educativa: se trata de un ejercicio reflexionado de la educación en clave pedagógica y transformadora. En este sentido, queda de manifiesto que la riqueza y la potencia de la Educación Popular se asientan en el valor de ser una praxis:

“De este modo, cuando desde la Educación Popular se habla de paradigmas emancipadores, simultáneamente estamos haciendo mención a una dimensión gnoseológica (interpretaciones de la realidad), a una dimensión política y ética (posicionamiento frente a dicha realidad) y a una dimensión práctica: dicha concepción orienta las acciones individuales y colectivas. Desde la ya clásica consigna “ver-juzgar-actuar” hasta las elaboraciones actuales, la preocupación de la educación popular por el conocimiento ha estado y está en función de las prácticas transformadoras de realidad, es una pedagogía de la praxis” (Torres Carrillo, 2009: 21).

En este sentido, en el papel que juega la reflexión se evidencia el fuerte componente pedagógico.

Por su parte, Luis Rigal (2004) invita a pensar a la Educación Popular como lucha, porque entiende que la praxis social está destinada a ser “productora de sentido, con intencionalidad de transformación social” (2004: 167). Cuando en el quehacer cotidiano, en las barricadas, se trastoca el orden natural de las cosas, cuando los sujetos toman la palabra y exigen ser escuchados. Por eso esta praxis educativa está enraizada con una mirada profunda hacia el sujeto de la educación: es una educación humanista en detrimento

de las pedagogías neoliberales que proponen “una ciudadanía para el desarrollo de actitudes adaptativas a las propuestas económicas, y no a la construcción de un pensamiento autónomo y crítico” (2004: 166). Pensar el acto de educar como un encuentro entre sujetos posibilita formas plurales de pensar y de vivir. Se promueve a cuestionar lo dado, desnaturalizando las prácticas que intentan neutralizar y normalizar las voces de aquellos y aquellas que denuncian y evidencian las diversidades, que rompen con la lógica homogeneizadora.