

Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias¹

Carlos Rodrigues Brandão

Aceptado Octubre 2015

Soy un hombre de Causas. Viví siempre rezando, luchando como un cruzado por causas que me conmueven. Son muchas, demasiadas: la salvación de los indios, la educación de los niños, la reforma agraria, el socialismo en libertad, la universidad necesaria... Honestamente sumé más fracasos que victorias en mis luchas. Pero eso no importa. Sería horrible haber estado al lado de los que se vendieron en estas batallas.

Darcy Ribeiro

Resumen

En este artículo se presentan reflexiones sobre esa práctica humanista, crítica, creativa y transformadora de/a través de la educación llamada educación popular. Nos referimos a experiencias que tienen continuidades con los postulados de los años iniciales pero que también incorporan nuevas, diversas y, a veces, divergentes perspectivas. Retomamos algunas tensiones ya presentes en la antigua Grecia y que hoy están vigente, especialmente si pretendemos que la educación pública también sea popular. Buscamos comprender las variadas vertientes de educación popular gestadas en las últimas décadas entre las que puede verse una ampliación en la mirada sobre la realidad.

Palabras clave: Educación pública – educación alternativa – educación popular – educación del campo

1 NR: Original en portugués: “Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo. Caminhos e convergências, desvios e divergências”. Traducción: Prof. Carla Panto. Revisión: Dra. Beatriz Gualdieri.

Abstract

This article presents reflections on that humanist, critical, creative and transformative of/through the so called popular education. We refer to experiences that continue with the postulates of early years but which also incorporate new, diverse and, sometimes, divergent perspectives. We resume some tensions already presented in ancient Greece which are still in force today, especially if we think of public education as being also popular. We seek to understand the various aspects of popular education originated in the last decades among which an expansion in the view of reality can be seen.

Key Words: Preámbulo

Cincuenta y cuatro años después ¿cuánto queda aún para hablar sobre educación popular? ¿cuánto para practicarla? ¿cuándo? ¿con quién? ¿en nombre de quién? ¿de qué? ¿cómo?

Un reciente Forum Internacional Paulo Freire reunió en 2014, en Turín, a un gran número de personas para las cuales Paulo Freire y su legado constituyen más una presencia para pensar y actuar hoy y ahora que una mera memoria que de tanto en tanto alguien recuerda y festeja con pedagógica melancolía.

Una de las experiencias más felices que he vivido y vivo en los “encuentros “freireanos” (el nombre en sí mismo no es de los mejores) es la presencia de jóvenes y adultos jóvenes, más numerosa que la presencia de “viejos testigos de la historia”, como yo mismo. De año a año, cuando nos encontramos, nosotros, “los de los años sesenta... cuando todo comenzó”, recordamos a los que partieron y recordamos a los que ya se sienten viejos y cansados, lo suficiente como para no aventurarse a más jornadas como la de Turín. Somos cada vez menos los que vivimos la bendición de compartir con Paulo Freire no solamente sus escritos y sus ideales sino un trecho de su vida.

En los años entre 2011 y 2014, estuvimos conmemorando y recordando cincuentenarios que nos marcaron, sobre todo a aquellos que vivimos, de forma

directa o indirecta, lo que recordamos juntos. En 2011, festejamos los cincuenta años de la instauración de la educación popular en Brasil y, después, en toda América Latina, a partir de los trabajos del primer equipo Paulo Freire en el Nordeste y a partir de la creación de movimientos de cultura popular y de centros populares de cultura en Brasil. En 2012, recordamos la realización en Recife del Primer Encuentro Nacional de Movimientos de Cultura Popular. Por primera vez, nos reunimos para pensar juntos quiénes éramos y lo que imaginábamos poder hacer. Por primera vez, de una forma tan fuertemente interactiva, la educación se abría a la política, la pedagogía a la poesía, la ciencia al teatro (recordar el “Teatro del Oprimido”, de Augusto Boal) y la militancia a la revolución.

En 2013, varios de nosotros regresamos al Nordeste para celebrar en Angicos, Río Grande del Norte, las primeras experiencias de alfabetización popular (y no solamente “para el pueblo”) con el nuevo “Método de Alfabetización Paulo Freire”. Pero, en 2014 “desfestejamos” los cincuenta años del golpe militar en Brasil. Pocos meses antes del golpe militar, Paulo Freire y su equipo habían sido llamados a Brasilia para impulsar una amplia y radical Campaña de Alfabetización. La misma no fue siquiera iniciada. Paulo Freire y tantos y tantas otras estuvieron presos o exiliados.

Cuando nosotros, las personas que nos reconocemos practicantes, militantes y participantes de algo que a lo largo de todos estos años nos ha reunido alrededor de la educación popular nos colocamos frente al mundo en que practicamos esta modalidad humanista, crítica, creativa y transformadora de/a través de la educación, lo que tenemos ahora frente a nosotros, es una extraña y desafiante realidad. Esta realidad se nos presenta como algo que, al mismo tiempo que da continuidad a los trabajos culturales-pedagógicos de los años en que “todo comenzó”, hoy nos muestra un rostro múltiple o inclusive rostros plurales. Rostros y nombres de “educaciones”, en buena parte diversas y, en algunos casos, casi divergentes de aquello que durante mucho tiempo nos acostumbramos a llamar “educación popular”.

No olvidemos que en los “tiempos originales”, tanto para la cultura popular como para una de sus tendencias, realizada como una acción social a través de la cultura –la educación popular– lo que nos movía eran palabras que contenían ideales y acentuaban propuestas regidas por participación, transformación, revolución.

Transformación de estructuras de la mente, de la consciencia, de la cultura, de la sociedad, del mundo. Transformaciones radicales (desde las raíces), estructurales (no de partes o sistemas de la sociedad, sino de toda ella) y socialmente populares (centradas en luchas y políticas “de clase”). O sea, transformaciones de toda una sociedad y no adaptaciones modernizadoras e ilusoriamente realizables de acuerdo con el estilo desarrollista del sistema capitalista hegemónico.

Paulo Freire y muchos otros “educadores liberadores” –la expresión “educación popular” será tardía en los libros de Paulo– fueron exiliados no sólo porque pretendían sembrar a lo largo del país una educación de corte libertario y socialista –en consecuencia revolucionario–. Fueron presos y exiliados porque se rebelaron contra una “educación del Estado puesta al servicio de los intereses hegemónicos del capital y, no extrañamente, estrecha y fervorosamente patriótica².

Recuerdo que este escrito está dividido en tópicos que deberían ser considerados más como crónicas críticas del pasado y del presente que como unidades orgánicas de un todo coherente, tal como se debería esperar de un artículo sobre educación. Otras personas, desde tiempos más próximos al presente que yo, sabrán darle a los dilemas y caminos de una educación popular de hoy sentidos y rumbos mucho más convincentes y confiables que los míos.

¿Platón... educador popular?

Algunos estudiosos del amanecer de la educación, cuando en la Grecia Clásica comenzó a ser pensada y vivida como una elección, una vocación, una práctica y una política, y más tarde, como una cuestión social y un dilema que obligan a la reflexión y un accionar que involucra tanto al filósofo como al educador (no es

² Este podría ser el momento oportuno para recordar que el Instituto Paulo Freire editó, junto a otras instituciones de Brasil, la *Pedagogía del Oprimido* en edición facsímil. En la edición del manuscrito de Freire es posible descubrir pasajes importantes y pequeños esquemas graficados que no constan en las ediciones “oficiales”. Es posible notar también la presencia de un tópico con el nombre de teoría de la revolución, que no aparece en las ediciones oficiales. Recuerdo aún que desde los Estados Unidos de América y en camino a su exilio en Europa, Paulo Freire envió el manuscrito de *Pedagogía del Oprimido* a Jacques Chonchol, en Chile, dándole libertad de hacer del manuscrito lo que le pareciese mejor. Hay hasta ahora entre nosotros dudas sobre como fue originalmente la *Pedagogía del Oprimido*. Existe además la extraña versión de que fue originalmente publicado en Inglés y en los EUA. Fue después editado en español y solamente años más tarde publicado en Brasil.

extraño que confluyan ambos en la misma persona), recuerdan que a lo largo de su historia, entre Homero y Solón, la educación griega osciló entre dos polos de una siempre posible pero difícil interacción.

En sus primeros momentos, entre los primitivos “reinos” de Hélade (recordar la Ítaca de Ulises) y de las ciudades-estado (recordar Esparta, Tebas y Atenas), la formación del “hombre griego” a través de la paidéia, o sea, de la educación regular y escolar, era un derecho de la comunidad política –la polis– y un deber de la persona destinada y convocada a estudiar y a educarse. Además, era un deber impuesto a la familia responsable por un niño o un joven como una obligación para con el Estado.

“Hombre griego” aquí deber ser tomado con un doble sentido. Aún en tiempos de Aristóteles incluye a hombres y no mujeres –a excepción originalmente de Esparta– involucra a griegos y no a “bárbaros” –esto es, “todos los otros de todos los pueblos”– y abarca solamente a los “ciudadanos” ya formados o en formación. O sea, los hijos de las familias que componían la ciudadanía de la polis, de la cual estaban excluidos los campesinos, los artesanos y, claro está, los esclavos.

El sujeto-libre era educado para servir a su polis y a ella debía su formación. La educación fue originalmente un derecho del Estado y un deber de la persona. Alcanzar el arête, mediante la secuencia de aprendizajes y prácticas de la paidéia, equivalía a formarse y perfeccionarse para, individualmente, realizar a lo largo de una vida de-quien-estudia-y-aprende un ser-humano en la plenitud de sí mismo. Y el lugar de evaluación de esta excelencia de realización de lo bello, del bien y de lo verdadero en una persona educada, no era ella misma. Era su polis. Era la comunidad política a la cual estaba destinada a servir, justamente por haber estudiado para convertirse en una “persona ciudadana”. Alguien cuya medida de lo que aprendió se resolvía en la calidad de su presencia y participación en los negocios de la polis, esto es, los deberes debidos a una ciudad-estado. De esta manera, la idea de que una persona era educada se resolvía en una *sophia* –sabiduría– que, a través de la interacción con una ética, con una estética y también con una erótica, se realizaba finalmente como una política. Tres eran entonces las virtudes esenciales del “hombre griego”: *sophia* (sabiduría), *andrea* (coraje) e *sophrosine* (templanza).

Sócrates fue educado para servir a Atenas, primero como un soldado ejemplar y, después, como un filósofo y un educador. Cuando Atenas desconfió del rumbo de su enseñanza pública, realizada entre plazas y gimnasios donde los jóvenes (y las jóvenes, en Esparta) ejercitaban al mismo tiempo “el cuerpo y la mente”, fue acusado de “perversión”, fue juzgado públicamente por sus pares y fue condenado a muerte.

Fueron necesarios siglos para que la primera dirección de la deuda política a través de la pedagogía griega fuese en parte o por completo –mucho más tarde– invertida. Sólo con la llegada de una Grecia ya no centrada en ciudades-estado, y luego de dos o tres milenios de experiencias, guerras y polémicas, es que la educación del hombre griego alteró la relación entre sus polos y paso a ser un deber del Estado y un derecho de la persona.

La plena realización de sí misma a través de la formación escolar –pero no sólo de ella– se convierte en un derecho individual del educando y, por extensión, de sus comunidades de afiliación: la familia, la parentela, el clan. La educación pasa del colectivo de la comunidad política a la individualidad de la persona perteneciente a esa comunidad. El estoicismo será, en una Grecia muy posterior a Sócrates, Platón y Aristóteles, la filosofía de este progresivo cambio. Pasa a ser entonces en nombre de la plenitud de la realización de un sí mismo –ahora pensado como una persona-de-derechos y no sólo como un Ciudadano-para-el-Estado– que el joven griego va a la escuela y recibe su formación, entre el pedagogo que lo conduce de la mano de la casa a la escuela, y que en muchas oportunidades es su primer maestro doméstico, y el profesor que en una escuela, frecuentemente situada en el mercado, enseña al joven las “primeras letras” y las “primeras cuentas”.

Con el surgimiento del cristianismo y, especialmente, a través de la difusión de los ideales cristianos de Pablo de Tarso (un judío de formación griega), una inversión más radical del sentido de la formación humana pasa de su realización plena “aquí en la Tierra” y a lo largo de la vida, en dirección a una preparación de la persona para el cumplimiento de su destino “aquí en la Tierra” y después fuera de ella. He aquí también el momento en que por primera vez la educación salta de los límites de una sociedad nacional para el círculo imaginario y mucho más amplio de una humanidad.

Vista a través de esta óptica podemos comprender que hasta nuestros días una oposición entre una educación al servicio de un poder de Estado, al cual sirve la persona educada, versus una educación para la realización de un sí mismo, a quien sirve el Estado, divide ideas, imaginarios e ideologías en la educación. Y no sólo en ella. En una dirección y en la otra, un afán por encontrar un punto de equilibrio entre una tendencia de la educación y la otra ha sido y continúa siendo un desafío entre educadores, entre pensadores de la educación y entre pensadores de la sociedad y de la persona a través de la educación.

Expongo ahora un testimonio de uno de los estudiosos de la educación con quien aprendí gran parte de lo escrito previamente. Tal vez Werner Jaeger exagere un poco en aquello que yo considero el más bello, denso y completo libro sobre la educación de los seres humanos. En la página 1347 de *Paidéia – a formação do homem grego*³, casi al final del libro y también al final de las muchas páginas dedicadas al pensamiento político y pedagógico de Platón, Jaeger escribe la expresión “educación popular”⁴. Por lo menos así fue traducido al portugués lo que él escribió e, imagino, que también al español.

Y esta fue, hasta donde yo recuerdo, la única vez que vi que estas dos palabras aparecían juntas en un libro sobre la educación de pueblos de la antigüedad. Y Werner Jaeger va más allá, al afirmar que entre los griegos, y tal vez por primera vez de forma explícita y como un programa de Estado, es el aristócrata Platón quien reclama una paidéia para el conjunto de todas las personas de una polis. Veamos bien: él no defiende una educación escolar sólo para hombres y para sujetos-ciudadanos, sino una educación por igual extendida a todas las categorías de personas de la sociedad. O a casi todas, pues no queda claro si en ella estarían incluidos los esclavos.

Jaeger recuerda que Platón va más allá del mismo Sócrates, con quien aprende a filosofar, y mucho más allá de los sofistas, con quienes polemiza a lo largo de la vida, al reclamar para “el pueblo” no sólo la instrucción funcional que genera

3 Paidéia – la formación el hombre griego

4 Tengo conmigo dos ediciones de este libro en portugués. Una, más antigua, es de la Editora Herder, de São Paulo y de la Editorial Aster, de Lisboa, y no trae la fecha. La otra es una edición más actual y fue publicada por la Editora Martins Fontes, de São Paulo. Tengo conmigo la 3ª edición, de 1995. Sé que hay excelentes ediciones en español de este libro esencial.

el hombre-práctico-destinado-al-trabajo-manual, sino una formación integral que educa, forma y perfecciona al sujeto-teórico-destinado-al-trabajo-político, y “político” debe ser leído aquí en el sentido ancestralmente griego de esta palabra: el sujeto corresponsable de la gestión de su polis. Un sentido retomado a lo largo de los siglos por varios educadores, de los cuales Paulo Freire será apenas uno entre otros pensadores y hombres de acción próximos. “Teórico” también debe ser pensado en su sentido griego original, como aquel que desde algún lugar observa algo y piensa críticamente lo que ve y comprende, para enseguida actuar crítica, esto es, políticamente.

Le cedo la palabra a Werner Jaeger:

En realidad, la creación de un sistema completo de educación elemental, encarado como paidéia del pueblo y base de la alta educación de la cual se había ocupado en las obras anteriores, constituye una de las más audaces innovaciones de Platón, digna de su gran genio educativo. Es el último paso para la realización plena del programa del movimiento socrático, un paso destinado a tener una importancia incalculable, a pesar de que ningún legislador de su tiempo haya intentado convertir en realidad el ideal platónico de una educación general de la totalidad del pueblo. Como se dejó en evidencia, fue cuando la educación pretendió ser más que un aprendizaje meramente técnico y profesional, con el primitivo ideal aristocrático de formación de la personalidad humana en su conjunto, que, como siempre sucede en el mundo, la historia de la paidéia griega comenzó. Este ideal de *arête* fue trasplantado a la educación de los ciudadanos que, bajo nuevas condiciones sociales de la Ciudad-Estado griega del período clásico, deseaban participar en la *kalokagathia* de las clases más cultas; pero, aún en la democracia ateniense esta misión estaba por completo confiada a la iniciativa privada individual⁵. El paso revolucionario que Platón da en las Leyes y que constituye su última palabra sobre el Estado y la educación consiste en

5 . Werner Jaeger recuerda que no existe en nuestras lenguas una palabra que traduzca bien el sentido griego de *arête*. “Virtud” sería la más próxima, pero es aún imperfecta. Alcanzar la *arête* era lo ideal primero de la aristocracia homérica, después, del ciudadano griego de los tiempos de Sócrates. Y elevar al hombre a una siempre perfectible *arête* era el supremo ideal de la educación griega. La palabra debe ser pronunciada *areté*. “Entiendase bien que el yo no es el sujeto físico, sino el más alto ideal del Hombre que nuestro espíritu consigue forjar y que todo lo noble aspira a realizar en sí mismo. Sólo el más alto amor de este yo, en que está implícita la más elevada *arête*” (Paidéia: 32, en la edición original en Portugués, sin fecha).

instituir una verdadera educación popular a cargo del Estado. Platón atribuye en términos de Leyes a este problema la misma importancia que en la República concedía a la educación de los gobernantes. Y resulta lógico que así sea; en efecto, ¿dónde el problema encontraría la atención merecida, sino en el Estado educativo de las Leyes, basado en la armonía ideal entre el gobierno y la libertad?⁶

¿Educación pública... educación popular?

El epígrafe de Darcy Ribeiro al comienzo de este escrito no está allí por casualidad. Darcy Ribeiro fue un antropólogo, un indigenista, un educador, un creador de universidades dentro y fuera de Brasil; fue ministro de educación, senador y novelista. Y fue exiliado político. Sus confesiones de fracaso nada tienen que ver con lo que creó como científico y como novelista. Tienen que ver con sus luchas y experiencias con y a través del poder público. Aprendió a duras penas la lección que no debemos olvidar. Casi siempre en nuestras naciones anuncian “público” como “del pueblo”, de la “sociedad civil” y concretan esta palabra y las acciones que la acompañan como “del estado”, “del poder público”, “del gobierno”. Excepto “la salvación de los indios”, las palabras de Darcy Ribeiro podrían ser firmadas por Paulo Freire. Sabemos bien que comenzó su vida de profesor en un órgano de una universidad pública nacional⁷. Trabajó con su primer “equipo nordestino” en el Servicio de Extensión Comunitaria de la Universidad de Recife (después

6 . En la edición de donde extraje la cita, todo este texto viene dentro de corchetes. Y está escrita la siguiente observación del traductor: el texto entre [] no consta en la edición alemana; fue acrecentado por el autor en la edición española revista por el autor – NT. Esta observación del traductor de Paidéia es extremadamente instigante. Finalmente ¿cuáles son los motivos por los cuales un pasaje tan relevante aparezca en la edición española entre corchetes, y no exista en la edición original en alemán? Observemos que la traducción española fue revisada por el autor, lo que descarta la idea de que de forma osada y no muy honesta el traductor la hubiese incluido por cuenta propia. ¿Habría Werner Jaeger aprendido con los españoles lo que los alemanes no le enseñaron? ¿O habrá osado dejar en la edición en español lo que no se atrevió a escribir en la alemana? ¿Habría dejado en una edición y negado en la otra una afirmación al menos bastante controvertida en Platón? Platón, bastante más aristócrata que su maestro, Sócrates, ¿habría al final de su vida “democratizado” tanto sus ideas políticas al punto de extender derechos de ciudadanía y, entre ellos, el de una educación popular ofrecida por el estado a todos los habitantes de la polis, y no sólo a la restringida categoría de los “ciudadanos” de su tiempo de la cual él mismo era parte? En la cita indicada arriba de Paideia todas las palabras en negritas son del autor, menos educación popular, que corre por mi cuenta.

7 Recuerdo que en el Brasil las universidades públicas, enteramente “sostenidas” por el poder público, pueden ser “federalis”/nacionales, “estaduais”/provinciales (creadas y gerenciadas por los “Estados” de la Federación Brasileña) y hasta por municipios. Por otra parte, entre las instituciones “privadas” existen universidades comunitarias y las francamente empresariales. Son estas últimas las que proliferan geoméricamente.

Universidade Federal de Pernambuco). Allí el equipo elaboró la propuesta no sólo de un “Método Paulo Freire de Alfabetización”, sino todo un “Sistema Paulo Freire de Educación”, que preveía en 1961 hasta la creación de una “Universidad Popular” y de un “Instituto Internacional de Estudios Obreros”⁸. El “sistema” ni siquiera llegó a ser ensayado. Paulo Freire y su equipo fueron convocados por el Ministerio de Educación en Brasilia para implantar una amplia y radical Campaña Nacional de Alfabetización que tenía a Cuba como horizonte. Los militares se anticiparon con el golpe de 1º de abril de 1964. Paulo fue detenido y exiliado. En su exilio participó y apoyó experiencias de alfabetización y educación continua de adultos del pueblo en Chile y, fundamentalmente, en colonias recién liberadas del dominio portugués, a partir de la iniciativa de los gobiernos revolucionarios que habían llegado al poder en África. Los primeros tiempos fueron promisorios y sus “libros africanos” lo revelan. Pero lo que ocurrió luego, entre guerras internas y nuevas dictaduras, nuevamente reveló el dilema de desplazarse de la clase insurgente y de las comunidades civiles de poder a un poder de estado, un “deber de educar” rápidamente transformado en un “poder de educar”.

De regreso al Brasil después de trece años de exilio, Paulo Freire ingresó en dos universidades de San Pablo, una pública y otra privada-comunitaria: La Universidad Estadual de Campinas y la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, donde nos reencontramos. Pero es en la “católica” que encontró un “espacio de docencia” mucho más acogedor. Es en ella, y no en la UNICAMP,

8 Las experiencias inauguradas a partir del pasaje de Paulo Freire y su primer y equipo por el Servicio de Extensión de la Universidad de Recife aparecen escritas por primeira vez en el número 4 de la Revista de Cultura de la Universidad de Recife, con fecha de abril/junio de 1963. Paulo Freire y parte de los integrantes de su equip pionero publican una pequeña serie de artículos. Vale la pena recordar sus títulos: *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*, [Concientización y Alfabetización: una nueva visión del proceso], escrito por Paulo Freire (pp. 5 a 22); *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação* [Fundamentación teórica del Sistema Paulo Freire de Educación], escrito por Jarbas Maciel (pp. 25 a 58); *Educação de adultos e unificação da cultura* [Educación de adultos y unificación de la cultura], escrito por Jomard Muniz de Brito (pp. 61 a 69); y *Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire* [Concientización y alfabetización: una visión práctica del Sistema Paulo Freire], escrito por Aurenice Cardoso, donde por primera vez el “Método Paulo Freire de Alfabetización” es publicado (pp. 71 a 79).

Recuerdo que en el artículo escrito por Paulo Freire la palabra “cultura” aparece en la segunda página. La palabra “educación” –sin ninguna calificación– aparecerá bastante más adelante y apenas en dos momentos de la “Iª parte” del texto. Antes de describir sumariamente su método de alfabetización, en la “IIª parte” de su artículo Paulo Freire subordina su propuesta de educación a un proceso de “democratización de la cultura”. Y será “cultura” el concepto-clave de todo su escrito. Los cuatro artículos pioneros fueron años más tarde reeditados por Osmar Fávero, en el libro: *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta* [Cultura popular y educación popular – memoria de los años sesenta].

que se creó la hasta hoy existente Cátedra Paulo Freire. Llamado como Secretario de Educación del gobierno de Luiza Erundina, Paulo Freire y sus compañeros crean el MOVA-San Pablo, un movimiento público y popular de alfabetización que se convertirá en modelo para otros varios “Movas” distribuidos por Brasil. En las elecciones gubernamentales siguientes un candidato de derecha asume el gobierno de San Pablo, y en menos de seis meses el MOVA-San Pablo es desmontado.

Años más tarde, al frente del Partido de los Trabajadores (del cual Paulo Freire es uno de los fundadores) Luís Inácio Lula da Silva asume la presidencia del país. Al contrario de lo que esperábamos todos, la experiencia exitosa del MOVA es descartada y el Ministerio de Educación implanta en todo el País un extraño “Brasil Alfabetizado”, vivo (y agonizante) hasta hoy. Aún a lo largo de gobiernos “petistas”, Paulo Freire muy raras veces fue invitado a colaborar con el Gobierno Nacional. Él apoyó algunas iniciativas provinciales y municipales bajo el gobierno del PT. Innumerables experiencias de convertir en popular una política pública de educación son desfiguradas a lo largo del tiempo o son rápidamente desarticuladas posteriormente a las derrotas del PT y de otros partidos de izquierda en elecciones. Este educador que hoy da nombre a más de cincuenta escuelas públicas en todo Brasil, y que recientemente fue proclamado como “Patrono de la Educación Brasileña”, partió sin haber logrado de forma consistente y duradera realizar como efectivamente “popular” una educación “pública”. Esto es, una educación escolar creada y conducida por agentes del pueblo y de instituciones de la sociedad civil, y realizada en su nombre y a su favor y, no como un proyecto de empoderamiento puro y simple del poder partidario del estado. Soy testigo de que su tiempo, sus ideas y su empeño se dirigieron en el final de su vida mucho más a los movimientos populares de Brasil que a iniciativas gubernamentales.

La memoria de lo que Paulo Freire acompañó en momentos “insurgentes” en Brasil, en Chile, en Angola, en Mozambique y en Nicaragua (donde estuvimos juntos en 1980), y que con pesar vio desaparecer rápidamente del horizonte, nos ayuda a recordar que la educación pública no surge como nosotros aquí y allá la idealizamos, al oponerla a la educación y a las escuelas privadas, particulares y confesionales. Con dolor, Paulo, Darcy y cuántas y cuántos de nosotros aprendimos que es temerario confiar en una educación que en las democracias puede cambiar de manos y de mentes cada cuatro años y donde cada Secretario de

Educación (frecuentemente rival del que acaba de salir) resuelve “borrar todo lo que fue hecho y comenzar todo de nuevo”. ¿Cómo confiar en una educación que gobiernos autoritarios, a izquierda y a derecha, rápidamente hegemonizan como una “política de estado” o un “proyecto de partido” cuando en algún momento fue soñado como algo “del pueblo”?

Más allá de lugares y momentos excepcionales –no raramente efímeros– la educación pública, en su forma moderna, surge paralelamente al nacimiento de los estados-nación en Europa. Aparece y rápidamente se difunde en países sometidos a conflictos internos o externos entre finales del siglo XVIII y el siglo XIX, cuando los conflictos internos y las guerras entre viejas y nuevas naciones europeas eran más la regla que la excepción. Surge, en consecuencia, al interior y al servicio de sistemas políticos nacionales fuertemente militarizados, entre los armamentos, los ejércitos y la educación ofrecida a sus niños y jóvenes. Uno de los pioneros en su origen y donde se da una acelerada expansión es Prusia, el más militar y belicoso de los países de la Europa de su tiempo.

Su modelo más inmediato es el ejército y no la sociedad. Después, bajo el impacto de la revolución industrial, será la empresa y no la comunidad. Y fuera de breves momentos de excepción, a derecha y a izquierda, una educación pública de matriz europea se dirige, a través de sus escuelas “abiertas a todos”, a instruir y formar niños y jóvenes entregados a la tutela de un poder de estado empeñado en generar ciudadanos letrados, iluminados y disciplinados; o sea, personas listas para “vivir y morir por la Patria”. Sabemos que el abecedario pedagógico de muchas de nuestras escuelas aún comienza con la letra “d” y de la palabra “disciplina” derivan todas las otras. Uniformes, formaciones de estilo militar, cultos a los “símbolos de la Patria” serán su rutina diaria.

Un discreto acento humanista-iluminista apenas en parte escondía el tenor uniformemente disciplinador de la escuela pública en sus orígenes. Michel Foucault, entre otros estudiosos muy conocidos, habla de ello. Y como tanto él como otros pensadores críticos y pos-críticos son nuestros conocidos, quiero traer aquí un inesperado testimonio.

Al mismo tiempo que Marx y Engels, León Tolstoi, un escritor ruso y un aristócrata disidente escribía esto sobre las escuelas no sólo de su país.

En las manos de las clases dirigentes están el ejército, el dinero, las escuelas, la religión, la imprenta. En las escuelas, fomentan el patriotismo en los niños con historias que describen al propio pueblo como siempre correcto y mejor que todos los otros; en los adultos fomentan este mismo sentimiento con espectáculos, ceremonias, monumentos y una prensa patriótica mentirosa; y, lo más importante, fomentan el patriotismo por el hecho de que, al promover todo tipo de injusticia y crueldad contra otros pueblos, despiertan en ellos la hostilidad contra su propio pueblo y después utilizan esa hostilidad para despertar actitudes hostiles en su propio pueblo⁹.

En buena medida, esta es la primera matriz de una pedagogía normativa oficial de la escuela pública de los siglos XVIII y XIX, que las políticas públicas importan para América Latina, en forma diferenciada.

La Inglaterra de la Revolución Industrial da a la educación pública su otra cara. En un país que desde temprano aprendió a separar –al estilo griego arcaico– la elite aristocrática y, después, la burguesía floreciente que debería gobernar y administrar de la masa de las “personas comunes” (profesoras/es incluidos) destinadas a obedecer y a trabajar, redujo en lo esencial el acento militarmente patriótico de sus escuelas e incorporó en ellas lo que otros países de Europa tardaron en incluir, y que rápidamente los Estados Unidos de América del Norte innovaron y convirtieron en el centro del espíritu de la enseñanza de sus escuelas públicas: el foco sobre la formación de ciudadanos competentes-competitivos orientados a la empresa y a la industria en tiempos de paz, y al ejército en tiempos de guerra. Algo descubierto tempranamente como otro “buen negocio”. Y esta ha sido y es, en forma acelerada en los últimos treinta años, la otra cara que

⁹ Está en la página 166 del libro *Liev Tolstoi -os últimos días* [Liev Tolstoi – los últimos días], de la Penguin Companhia/Companhia das Letras, de São Paulo, con fecha de 2011. Corresponde al artículo *Patriotismo e governo* [Patriotismo y gobierno], escrito por Tolstoi en 1900. Recuerdo que después de ser ya un escritor universalmente consagrado y después de haber sido excomulgado por el Sínodo de la Iglesia Ortodoxa Rusa, debido a sus ideas sobre la religión y, especialmente, por sus ásperas críticas al gobierno y a la religión en su país, Liev Tolstoi creó en su propiedad, Iasnaia Poliana, una escuela para los hijos de sus siervos, los “mujiques”. Él mismo se dedicó a enseñar en esta escuela y escribió inclusive una cartilla popular (existe traducción en portugués). Hay versiones de que la escuela simplemente “no siguió adelante”. Pero hay también otras versiones según las cuales la escuela de Tolstoi fue cerrada por orden del “gobierno imperial”.

también se incorporó rápidamente a nuestras políticas públicas y a las currículas escolares.

A derecha y a izquierda, entre las ideologías y los regímenes políticos de vocación totalitaria, prácticamente todos los educadores, de Sócrates a Paulo Freire, fueron colocados al margen, oficialmente proscritos u “olvidados”; fueron considerados como curiosos creadores de extrañas pedagogías y escuelas “alternativas”, cuando no fueron presos, exiliados o asesinados. Las ideas y las propuestas pedagógicas cultural y/o políticamente innovadoras, fuera de las raras excepciones de las diferentes escuelas alternativas, de las cuales las *antroposóficas* son tal vez el ejemplo más conocido y universalmente difundido, han sido aceptadas como experiencias singulares, casi siempre dirigidas “a los que pueden pagarlas”. Pero cuando, en otra dirección, son creadas por los obreros y directamente dirigidas al pueblo –del siglo XIX a las dictaduras latino-americanas del siglo pasado– fueron severamente perseguidas y, aquí y allá, cerradas, no en pocas oportunidades entre tiros y prisiones, tal como ocurrió con las “escuelas anarquistas” de vocación libertaria durante algún tiempo implantadas en Brasil por obreros emigrantes europeos y dirigidas a los hijos de trabajadores¹⁰.

Una “educación pública popular” es casi siempre efímera se degenera como una educación pública sometida a un poder de Estado a través de la obediencia del pueblo, o principalmente, cuando se anuncia como una educación al “servicio de la sociedad civil”. En Brasil, durante la vigencia del Partido de los Trabajadores, en el gobierno de la Federación, en el de algunos estados y en el de innumerables municipios, la “educación popular” fue decretada oficialmente como “política de la escuela pública”. Fue entonces el breve y fecundo tiempo de la creación de “escuelas ciudadanas”, de “escuelas *candangas*”¹¹ y otras “escuelas populares” con otros nombres y una declarada vocación comunitaria y participativa. Fue el tiempo de las asambleas populares sobre educación, de los colectivos pedagógicos, de las gestiones compartidas, de los presupuestos participativos, de las investigaciones previas conjuntamente con las comunidades de acogida

10 Norma Elizabeth Pereira Coelho defendió en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur una tesis de doctorado sobre este asunto: *Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)* [Los libertarios y la educación en Río Grande del Sur (1895-1926)], Porto Alegre, 1987.

11 NdeT: La escuela “candanga” se refiere a un proyecto de educación integral desarrollado a fines de los años noventa en Brasilia, propuesta que integraba la vida comunitaria con la escuela.

de las escuelas para la elaboración de propuestas curriculares cuestionadoras. Hoy, fuera de algunos casos muy raros, todo lo que se hizo queda en la memoria melancólica de algunos docentes y en algunas disertaciones y tesis de posgrado.

Durante el actual gobierno nacional, se declaró a Paulo Freire “Patrono de la Educación Brasileña”, el Ministerio de Educación elaboró un documento que basa en la educación popular la política pública de educación del país. No hay nada en el horizonte que torne esta vaga propuesta en una práctica confiable. Muy por lo contrario, las personas que militan en el Consejo Nacional de Educación resisten como pueden el avance evidente y creciente del ideario neoliberal, defensor de la “escuela para la empresa” y de la “educación como negocio”.

La siguiente cita podría ser tomada como el “lema” de apenas una cara de las críticas que los educadores contrarios a este horizonte pedagógico oficial en Brasil le hacen a la escuela pública.

En una breve perspectiva histórica, en América Latina, especialmente en Brasil, la escuela pública no ha sido ni es una institución pensada para acoger a las clases populares.

En América Latina, en los países cuyos modelos políticos y económicos se pautan por la ideología desarrollista, la escuela, especialmente la escuela pública, tuvo como uno de sus principales objetivos, con las clases populares, prepararlas para el mundo del trabajo, garantizando una fuerza de trabajo mínimamente educada, además de inculcar y difundir la ideología liberal de acceso y democratización del conocimiento socialmente producido para todos¹².

Conocemos de sobra algunas razones manifiestas respecto de la distancia, o

12 Este pasaje está en el artículo de Maria Teresa Esteban y Maria Tereza Goulart Tavares “Educação popular e a escola pública – algumas questões e novo horizontes” [Educación popular y la escuela pública – algunas cuestiones y nuevo horizontes], en la página 293 de Educação popular – lugar de construção social coletiva, [Educación popular – lugar de construcción social colectiva], libro organizado por Danilo Streck y Maria Teresa Esteban.

incluso de una disonancia, entre la educación pública-estatal y la educación popular. Una de ellas está suficientemente difundida como para no ser más que sumariamente recordada aquí. La educación popular no se presenta como un servicio cultural a través de la educación extendida hacia el pueblo, sino como una acción pedagógica puesta al servicio del pueblo; puesta al servicio directo de su endo-formación y de su empoderamiento como un agente activo de transformaciones sociales casi siempre hostiles a los poderes de Estado liberales, neoliberales o liberalmente populistas; hostiles a tales políticas y, más aun, a los intereses de los polos político-económicos a los cuales sirve un poder público colonizado. Pero hay también otro motivo del desprendimiento/separación entre la educación popular y nuestras políticas gubernamentales de educación, que ha sido sutilmente olvidado. Desde los orígenes de los movimientos de cultura popular en el Brasil de los años sesenta y muy rápidamente, cuando la educación popular se difunde por toda América Latina, Paulo Freire será su firma político-pedagógica, lo que me parece hoy en día algo casi olvidado.

Veamos. Al desplazar su lugar de inserción de un poder-de-estado a instituciones y frentes de luchas populares, la educación popular descalifica la esencia de tenor nacionalista-patriótico de cualquier educación pública. Veremos más adelante cómo la educación popular, a partir de Paulo Freire, en un lapso muy breve pasa de “nordestina” a “brasileña”, de “brasileña” a “latinoamericana” y de “latinoamericana” a “altermundista”. Altermundista aquí en un doble sentido de la palabra. Primero: universalista a partir de las clases y de los movimientos populares –de los cuales hoy en día la Vía Campesina es un ejemplo elocuente–. Segundo: integrada al principio de que cabe al pueblo –nosotros incluidos, según mi visión– la creación de “otro mundo posible”.

De esta forma, como educador popular, frente al enfrentamiento entre movimientos campesinos paraguayos y la política expansionista de mi país, Brasil, yo me coloco al lado de los campesinos paraguayos y en contra de la política agraria de mi país. Y con ellos aprovecho para aprender a releer otra versión de la “Guerra de la Triple Alianza”, enseñada en las escuelas brasileñas hasta el día de hoy como una triunfante... “Guerra del Paraguay”¹³. Una primera lección difícil de

13 Mientras escribo estas anotaciones, separadas por apenas dos días, millares de personas salieron la semana pasada a las calles en su inmensa mayoría de las ciudades brasileñas. El viernes, capitaneadas por la Central Única de los Trabajadores, por el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y por otros movimientos y agremiaciones “de izquierda”, salieron hombres y mujeres, que se volcaron a las calles para

aprender entre nosotros es que, a partir del momento en que “más allá de lo nacional” uno se posiciona “al lado del pueblo”, toda esta creación de las elites gobernantes llamada “nacionalismo” se convierte en algo a superar en nombre de un pan-universalismo fraterno.

En el *Dicionário da Educação do Campo*¹⁴, que de aquí en adelante nos acompañará todo el tiempo, en su extenso artículo sobre Educación del Campo, Roseli Caldart, en nombre de la autonomía y del protagonismo de las clases y de los movimientos populares, radicaliza la idea de que no cabe a un poder de estado tutelar políticas públicas de educación. Que el gobierno responda obligatoriamente por la economía de la educación pública, pero de ninguna forma por su control político-pedagógico.

La Educación del Campo, principalmente como prácticas de los movimientos sociales campesinos, busca conjugar la lucha por el ascenso a la educación pública con la lucha contra la tutela política y pedagógica del Estado (reafirma en nuestro tiempo que no debe ser el Estado el educador del pueblo)¹⁵ (subrayado y paréntesis de la autora).

apoyar al actual gobierno del Partido de los Trabajadores (y su frágil y detestable “coalición de partidos”) y a la presidente Dilma Rousseff. Quedaron fuera partidos y agremiaciones de extrema izquierda, inclusive los que presentaron candidatos para la presidencia de la república en las últimas elecciones. El color rojo fue absolutamente dominante entre las banderas, las cintas, las ropas y los colores pintados en el rostro. El domingo multitudes en número superior ganaron las calles para “protestar contra el gobierno”. Entre los zapatos, las ropas y los rostros se podía percibir una “diferencia de clases sociales” más que evidente. El color rojo, exagerado el viernes, dio lugar a torrentes humanas de verde-amarillo-azul-y-blanco, los “queridos colores del pueblo brasileño”. Entre gritos de repudio y palabras de orden sumamente agresivas, el Himno Nacional Brasileño fue cantado innumerables veces. De una manera creativa y deshonesta, justamente aquellos que no encontrarían problemas en desnacionalizar lo que aún nos resta, fueron los que simbólicamente empujaron a los manifestantes “rojos” a una “izquierda de ladrones y comunistas”, y se apropiaron –como en las escuelas– de himnos, colores, palabras, cantos y otros símbolos “amados”, para decir que “somos nosotros el pueblo brasileño”.

14 Dicionario de Educación del Campo

15 Está en la página 262 del *Dicionário de Educação do Campo* [Diccionario de Educación del Campo]. Este “diccionario” compuesto de largos artículos escritos por diferentes personas directamente o no ligadas al Movimiento de los Trabajadores de la Tierra y de una naciente Educación del Campo, fue publicado por la Editora Expresión Popular, de São Paulo en 2012. Roseli Caldart ha sido y es la más conocida y persistente educadora co-responsable de la conducción de los debates sobre la línea pedagógica del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra, tanto en lo que se refiere a las escuelas de los campamentos y asentamientos de la Reforma Agraria, como en la elaboración de una “pedagogía de movimiento” bastante más amplia y políticamente consecuente con el ideario del MST, donde la propia idea de educación va mucho más allá de la escuela y de la educación formal. Vimos y veremos que entre educadores provenientes del mundo de la academia y muy conocidos en Brasil, el MST cuenta con la

La educación popular y el desafío del diálogo

Hay como mínimo dos variantes en la comprensión de lo que es la educación popular.

Primera: es una modalidad de pensamiento, de práctica pedagógica y de acción política derivada de ella, dirigida a /por las clases populares y direccionada a participar de procesos en los cuales ellas se convierten en protagonistas de transformaciones sociales. Surge alrededor de los años 60 en América Latina y radicaliza teórica, pedagógica y políticamente lo que también en Europa fue llamado en algunos momentos y lugares, educación popular. No se dirige como un servicio suplementario de la educación de las clases populares, sino que pretende colocarse pedagógicamente al servicio de las clases populares para que ellas mismas establezcan su destino como clase y sus acciones políticas transformadoras.

Segunda: aquello a lo que damos ahora el nombre de “educación popular” es algo que a lo largo de la trayectoria humana ocurre en diferentes momentos y en diversos lugares sociales. Con diferentes firmas y diversas ideologías políticas y propuestas pedagógicas para su realización, hay educación popular siempre que una crítica radical a una política, a una hegemonía económica, a una cultura política y a una educación derivada de ellas se asocia a un proyecto originado por las clases populares. Un proyecto que justamente repiensa la educación como cultura, la cultura como política y la política como transformación social de vocación popular.

En el caso brasileño y para quedarnos aquí en la primera alternativa, recordemos que aunque los Movimientos de Cultura Popular (MCP) de la aurora de los años sesenta surjan tanto “en el campo” como “en la ciudad”, en su vocación freireana y más difundida una educación popular es dirigida directamente a los campesinos. Las primeras experiencias nordestinas distintivas son rurales, comenzando por las *Cuarenta horas de Angicos*. Y el Movimiento de Educación de Base, la institución más expandida y expresiva derivada de los MCPs es absolutamente rural. Entre la educación popular de los años sesenta –apenas

presencia activa de Miguel Arroyo y Gaudêncio Frigotto.

tardíamente asumida con el nombre de “educación popular”– y la educación del campo hay un intervalo de más de cincuenta años.

Ahora, una peculiaridad nuclear de la educación popular, desde sus orígenes remotos hasta los días de hoy, la separa ideológica, política y pedagógicamente de otras vertientes de educaciones de vocación clasista, transformadora y revolucionaria. En el imaginario de la educación popular no debe existir un polo central, una agremiación de teoría-y-práctica, un partido (o lo que sea) director de los procesos de saber-hacer, en el encuentro entre un “nosotros” educadores populares no “del-pueblo”, y “ellos”, educadores populares en el doble sentido de la palabra “popular”.

La educación popular tiene en el diálogo no una metodología pragmática de acción pedagógica, de la que el “círculo de cultura” será la más conocida imagen. El diálogo es el comienzo y el final de todo el acontecer del enseñar-a-aprender. En sus formas más radicales –aquella que yo personalmente asumo– su “palabra de orden” es el desorden pedagógico. Es la idea de que, con un mínimo de propuestas de base, todo lo que se realiza como y a través de la educación popular parte de un encuentro igualitario de saberes y significados. Los que generan y conducen un trabajo de educación popular –ya sea un “grupo de alfabetizandos” o una institución que crea una “propuesta de educación popular”– constituyen colectivos, tan igualados e igualitarios como sea posible pensarlos.

La simple lectura de la bibliografía al final de una línea de tiempo que va desde los primeros libros y artículos de educación popular hasta los más actuales, dejará claro que aún cuando una crítica de la sociedad tiene sus fundamentos en autores como Marx y Gramsci, a partir del propio Paulo Freire una tendencia dialógicamente humanista –entre las infinitas variaciones de esta amplia y, no raramente, vaga palabra– será su horizonte. Y esto nos acompaña hasta hoy, si queremos ser francos y transparentes. Desde el comienzo de los años sesenta Cuba fue para nosotros un horizonte –inclusive para militantes cristianos– y la educación cubana era un modelo escolar, aunque pensadores y educadores cubanos fueron y siguen siendo, entre nosotros, educadores populares latino-americanos, absolutamente extraños. Hasta dónde puedo recordar, ellos no aparecen en los libros de colecciones de textos más recientes.

En un libro que me parece absolutamente actual, Alfonso Torres Carrillo radicaliza este supuesto.

La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que ésta fuese bienvenida dentro de la Iglesia; primero el MEB de Brasil¹⁶ asume su metodología y posteriormente la Conferencia Episcopal de Medellín (1968); de este modo los fundamentos y la metodología de Freire influyen en aquello que posteriormente sería la Teología de la Liberación. Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres verían en la Educación Conscientizadora la metodología más coherente con las acciones pastorales y educativas¹⁷.

A pesar de que las palabras anteriores puedan ser relativizadas, especialmente cuando son extendidas al contexto de toda América Latina, no hay dudas de que uno de los puntos críticos entre los militantes de una educación popular de tendencia freireana y otros que, en nombre de una acción política más directamente clasista, defendían que debía estar centrada en posiciones partidarias o no, las propuestas de transformaciones de la sociedad y de una formación política de las clases populares, siempre fue una cuestión densamente polémica.

La radicalidad de una pedagogía centrada en un diálogo entre personas, culturas y clases sociales, en la construcción de cada momento y del conjunto del acontecer de la educación, fue y sigue siendo, desde los primeros años hasta la actualidad, al mismo tiempo la fuerza humanamente pedagógica y la debilidad política de la educación popular. No sólo las ideas, sino también las experiencias personales de Paulo Freire y de sus incontables seguidores a lo largo del tiempo son la evidencia de ambas cosas. Freire fue, a lo largo de toda su vida, un defensor radical de la dialogicidad en/de la educación. Soy testigo de la manera como no aceptaba, bajo

16 El Movimiento de Educación de Base, al cual pertenezco – CRB.

17 Está en la página 28 de *La educación popular – trayectoria y actualidad*, justamente en el tópico: “los inicios – la educación liberadora de Paulo Freire”, cuando Carrillo comenta la coyuntura brasileña del comienzo de los años sesenta. Llamo la atención sobre la expresión “liberadora”, indicativa de que la propia palabra “popular” al comienzo de los años sesenta en Brasil no calificaba la propuesta pedagógica de Paulo Freire, y servía apenas para unificar la idea de una “cultura popular”, de que una “educación liberadora” sería una dimensión y un frente de acciones entre otras.

ningún pretexto, la imposición, no sólo de ideas, sino de proyectos y propuestas pre-construidas por grupos de educadores y, después, “llevadas listas” al pueblo. Uno de los debates de su actuación en educación con el Partido de los Trabajadores estaba justamente en su no-aceptación de que en programas de educación un partido pudiese “llevar lista” una propuesta, aun cuando fuera el resultado de debates entre sus dirigentes o militantes más directamente ligados a la educación.

Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo

Una de las más extrañas costumbres de antropólogos es la de dejar de intentar comprender “lo que está aconteciendo” con la mirada dirigida a macro-dimensiones de la política, la economía y otros amplios campos de la sociedad, como el de las “políticas públicas de educación”, y simplemente buscar “mirar alrededor”. Es lo que haré abiertamente aquí.

Cuando noto cómo, a mi alrededor, proceden las “personas comunes” (yo incluido); cuando procuro comprender lo que piensan, en qué fundamentos se basan y cómo actúan y en nombre de qué; cuando leo lo que leo –y no sólo en los libros y artículos de élite, sino también en las innumerables revistas sobre educación editadas por instituciones de la sociedad civil, por secretarías municipales de educación (práctica muy común en Brasil), o incluso compradas en puestos de diarios–; cuando acompaño no tanto los “grandes debates sobre la educación en Brasil y en el mundo” sino las conversaciones de supervisores de escuelas, o en mesas de café (siempre apreciadas por Paulo Freire), constato que las personas con quienes convivo, las que leo y me son próximas (especialmente entre brasileñas e hispanoamericanas), a las que estudio a fondo y de quienes sigo aprendiendo, encuentro que están repartidas de una manera que sumariamente podría dibujarse así.

1ª. Algunas personas están empeñadas en trabajar intensamente a favor de la educación y de la escuela pública. Y esto puede deberse a que son educadores y/o gestores de la educación, vinculados a alguna institución oficial del poder público nacional, provincial o municipal, o porque son educadores y docentes de universidades públicas y desde ellas defienden la supremacía de una “educación pública, democrática, ciudadana, de calidad y ofrecida a todas y todos”, o porque

son militantes de sindicatos o de otras instituciones clasistas-docentes, como la Central Única de los Trabajadores. Varios de los más conocidos y consecuentes educadores y pensadoras de la educación en Brasil están en este caso.

2^a. Algunas personas se identifican públicamente como educadores populares. Se reconocen como seguidoras de las ideas originarias de Paulo Freire y de otros pioneros de la educación popular en Brasil y en América Latina y, paralelamente expresan su filiación al ideario de defensa de la escuela pública y agregan a esto una militancia directa con organizaciones y movimientos populares. Existen varias instituciones de la sociedad civil, como el Instituto Paulo Freire y muchísimas otras, específicamente dedicadas a una “educación popular”. De igual manera, movimientos sociales populares con frecuencia se definen como ligados a la educación popular. En términos de América Latina, el Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos es, desde hace varios años, el más importante portavoz de una educación popular freireana¹⁸.

3^a. Algunas personas –y su número es creciente en los últimos años– se lanzan a proyectos y acciones de creación de “escuelas alternativas” en la búsqueda de “otra educación”. Bajo este nombre estoy incluyendo aquí desde experiencias provenientes de Europa o de los EUA, de las cuales la Escuela Antroposófica y su pedagogía Waldorf constituyen la experiencia más conocida y difundida en Brasil, hasta recientes iniciativas de creación de cooperativas de educación, de escuelas comunitarias, de escuelas creadas en nombre de una moderada o aún radical transferencia del foco de la educación de la “enseñanza de quien educa” para el “aprendizaje de quien se educa”¹⁹.

Entre las personas que se suman a un casi difuso “movimiento de educación alternativa”, hay dos tendencias polares. Una es la de las personas preocupadas

18 En una reciente consulta sobre la educación popular realizada por el CEAAL, respondieron 118 instituciones de la sociedad civil afiliadas a la educación popular, provenientes de prácticamente todos los países de América Latina. (Carrillo, 2012: 139-140).

19 En Brasil, además de las “escuelas antroposóficas”, bastante difundidas por el país, existen en algunos Estados de la Unión “escuelas logosóficas”. Son escuelas creadas a partir del pensamiento de Carlos Bernardo González Pecotche –Raumsol– un pensador argentino cuyas ideas encontraron innúmeros seguidores en Brasil, donde todos sus libros fueron traducidos. Existe un Sistema Logosófico de Educación, y en Paraná hay un Instituto González Pecotche. Raumsol que creó una primera escuela logosófica en Córdoba, en Argentina. Ignoro si existe en su país, tal como en Brasil, una “Red de Escuelas Logosóficas”.

con la formación de sus hijos, y adeptas de una educación especial, altamente calificada y de amplia libertad de acción y pensamiento, en general ligadas a escuelas alternativas pagas y caras. Otra, la de las personas que se lanzan en busca de una “alternativa de educación” que a partir de experiencias pioneras pueda ser ampliada y democráticamente difundida, si fuera posible invadiendo el propio territorio de la educación pública²⁰. Pensadores que van desde Tolstoi, O’Neill, Rousseau, Claparède, Freinet, Montessori a otros más recientes, son sus fuentes de origen.

4ª. Finalmente, hay personas que en línea directa y desde inicios de los años sesenta hasta hoy se identifican como educadores populares y se consideran atravesados por las teorías, propuestas y prácticas de la educación popular. Son ellas las más vinculadas en línea directa al pensamiento y a la herencia político-

20 Sé que en Brasil y en diferentes países de América Latina crece entre educadores una resistencia a la imposición de planes curriculares rígidos. Una polémica entre educadores francamente “contenidistas” y educadores que pretenden centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en prácticas activas, para quienes el “aprender a aprender” (uno de los “cuatro pilares del aprendizaje” según la UNESCO) es en todo más esencial que aprender contenidos disciplinares. Algunas escuelas alternativas formulan propuestas pedagógicas en las que se otorga al niño el derecho a elección directa de aquello que desean dialogar y aprender en cada momento de cada “día en la escuela”. Llamo la atención sobre el hecho de que en el decorrer de todas las polémicas actuales sobre estos y otros “rumbos de la educación” y de modalidades de prácticas pedagógicas, el nombre de Carl Rogers –el psicólogo y educador norteamericano creador de la “enseñanza centrada en el alumno”– esté casi siempre ausente. Sin embargo, a mi entender, sus ideas fueron fundadoras, inclusive durante los primeros tiempos de la educación popular. Si puedo tomar el ejemplo del Movimiento de Educación de Base, recuerdo que practicábamos, desde nuestras reuniones hasta las clases de alfabetización a través de la radio, prácticas dialógicas centradas en “dinámica de grupos” venidas mucho más de Max Pagés, Carl Rogers y otros, que de autores más sociológicos y más políticamente situados a la izquierda.

Debo recordar también un largo documental en castellano sobre experiencias alternativas en América Latina. Este documental, que vi en vídeo en un canal cultural de la televisión, concentra una crítica radical a los sistemas oficiales de educación. Su nombre es “La Educación Excluída” y no constan en el mismo experiencias alternativas en Brasil y tampoco la opinión de educadores brasileños. Por otro lado, uno de los educadores hoy más presentes en encuentros y seminarios sobre la educación en Brasil es el profesor portugués José Pacheco. En su país él creó la “escuela del Puente”, una experiencia gubernamental franca y radicalmente alternativa. Habiéndola conocido, Rubem Alves (tal vez el único educador más leído que Paulo Freire en Brasil) la hizo conocida en un libro. Rubem Alves fue el defensor intransigente del ingreso de Paulo Freire a la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas, donde su nombre fue cuestionado por el consejo universitario por no ser Paulo un “doctor”, oficialmente. José Pacheco se jubiló en Portugal y hoy vive en Brasil. Actualmente vive la experiencia de una escuela alternativa dentro de una Institución Âncora (no gubernamental) en la ciudad de Cotia, en la periferia de São Paulo. La escuela está situada en la confluencia de cuatro grandes favelas y es dirigida a niños y jóvenes de ellas. No por casualidad recibí un mensaje informando que Finlandia se transformó en el primer país en abolir la materialidad contenidista y programática de la educación pública. A quien interese, el sitio que recibí, es este. <http://rescola.com.br/finlandia-sera-o-primeiro-pais-do-mundo-a-abolir-a-divisao-do-conteudo-escolar-em-materias/>

pedagógica de Paulo Freire. Será entre ellos que se establecerá una división siempre existente, pero que tornará más clara y definida una línea de frontera.

Es importante considerar que aun teniendo su fundamento “en las ideas de Freire”, algunas personas practicantes de alguna modalidad de educación popular reconocen que “los tiempos son otros”, cincuenta y tantos años después de la publicación de los primeros escritos del “equipo pionero”, y frente a algunos acontecimientos de dimensión internacional, latinoamericana y nacional (sobre todo entre los países que atravesaron tiempos de gobiernos militares) fueron y continúan siendo reconceptualizados no sólo coyunturas de acción, sino inclusive fundamentos y horizontes de la educación popular. En verdad, la expresión utilizada por algunos educadores populares de la actualidad es “refundamentación de la educación popular”. Una vez más nos habla Alfonso Torres Carrillo, quien, refiriéndose en 2007 a un libro suyo de 2000, afirma esto:

Para Alfonso Torres (2000: 21) la refundamentación está asociada a múltiples factores como el agotamiento de los referentes discursivos al respecto de la pluralización de prácticas y actores de la EP, la crisis del socialismo histórico y la atracción ejercida por nuevas colocaciones teóricas provenientes de las ciencias sociales; “desde mediados de los ochenta comenzamos a sentir una cierta insatisfacción con respecto a los discursos que orientaban nuestras experiencias, ellos nos parecían limitados para dar cuenta de lo que estábamos haciendo; los referentes teóricos con que interpretábamos la realidad, orientábamos los proyectos y comprendíamos a los sujetos que los protagonizaban no expresaban todo lo que queríamos decir o no se correspondía con la realidad sobre la cual estábamos actuando²¹.

Creo que los términos y los rumbos de la refundamentación de la educación popular a partir de los años ochenta son bastante conocidos. Pero, aún en diálogo con Alfonso Torres Carrillo, quiero sintetizar algunos de ellos.

21 Está en la páginas 77 y 78 de Educación popular – trayectoria y actualidad. Es curioso que en la bibliografía al final del libro el autor haya olvidado de mencionar su libro del 2000 recordado en la cita.

A partir del propio Paulo Freire de sus últimos escritos, la educación popular se abre a un diálogo con otras modalidades de acción social –en lo que recupera en buena medida la tradición original venida de la *Cultura Popular* de los años sesenta en Brasil– con la contribución de otras y pluri-diversas teorías y propuestas venidas de las ciencias sociales y de ramas humanistas de la filosofía, y con diversas tendencias de la propia educación, inexistentes o incipientes en las dos décadas antecedentes, como la educación de los (y no sólo “para los”) movimientos sociales, la educación ambiental, la educación para la paz, la educación y derechos humanos, entre otras. En verdad es preciso recordar que la redemocratización relativa de los países de América Latina y el empoderamiento de algunos movimientos populares forzó la educación popular, por lo menos en algunas de sus vertientes más próximas a tales movimientos y frentes de lucha, al colocarse como instancia de apoyo político-pedagógico a acciones educativas presentes y activas en/de los propios movimientos populares.

Por otra parte, algunas corrientes más recientes y unidireccionadas de educaciones posteriores se aproximaban, no raramente, a la educación popular e identificaban sus prácticas sectoriales como también populares. Este es el sentido en que aquí y allá se habla de educación ambiental popular.

Esta apertura inevitable en múltiples direcciones y en diálogo con diversos actores sociales llevó a la educación popular en gran medida a migrar de una exclusiva o prioritaria “lectura clasista ortodoxa de la sociedad a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales” (Torres, 2012: 78). La propia categoría “pueblo” pasó a recibir diversos y frecuentemente divergentes sentidos entre los educadores populares. Este es también el tiempo histórico en que, sobre todo en países pluriétnicos y pluriculturales, como Brasil, otros actores étnicos, culturales y sociales se constituyen y obligan a la propia educación (inclusive la de las políticas públicas) tanto a una completa revisión de contenidos pedagógicos, como a la incorporación de nuevas escuelas y educaciones, como en Brasil la educación indígena, la educación en comunidades *quilombolas*²² y otras más.

22 NdeT: Las comunidades “quilombolas” constituyen continuidad histórica de los “quilombos” (comunidades autónomas conformadas por esclavos fugados de las haciendas que, con el tiempo, se constituyeron en símbolos de resistencia del pueblo negro en Brasil). Actualmente, las familias “quilombolas” vienen luchando por conquistar títulos de propiedad de las tierras históricamente ocupadas, en conflicto continuo con los agronegocios. Para estas comunidades, que se esparcen por casi todo el

También serán los educadores populares de estos países los más sensibles a incorporar al círculo de los saberes, sentidos, significados, sensibilidades y sociabilidades de “otros pueblos y de otras culturas”, al núcleo tanto del campo teórico-ideológico de los saberes, como también al de otras éticas, estéticas, eróticas y políticas.

Una pedagogía “concientizadora y politizadora”, destinada en su horizonte a transformaciones radicales de la sociedad mediante una conquista popular del poder, tiende a ser relativizada y repensada en el campo de las diferencias entre los diversos contextos sociales. Aunque para la mayor parte de los educadores populares el pueblo –en el sentido original de clase-para-sí– sea un sujeto protagónico de procesos de lucha y cambio social, hay una ampliación del sentido político de las propias transformaciones y sus horizontes. Traigo en este sentido el testimonio de Marilena Chauí, filósofa, profesora laureada de la Universidad de San Pablo y activista del Partido de los Trabajadores por muchos años. En un capítulo de un libro llamado *Civilização e barbárie*²³, al analizar la cuestión de la actualidad de los fundamentalismos religiosos de nuestro tiempo, Marilena Chauí evoca ideas de David Harvey. Y recuerda entonces que teorías y proyectos de acción social que sugieren transformaciones radicalmente esenciales entre el pensar y el actuar tenderían a parecer un ilusorio conjunto casi conservador de ideas y de propuestas.

Agreguemos a la descripción de Harvey algo que no puede ser olvidado ni minimizado, o sea, el hecho de que la pérdida de sentido del futuro es inseparable de la crisis del socialismo y del pensamiento de izquierda, esto es, de debilitamiento de la idea de emancipación del género humano. (...) Se perdió, hoy, la dimensión del futuro como posibilidad inscripta en la acción humana, como poder para determinar lo indeterminado y para ir más allá de situaciones dadas, comprendiendo y transformando el sentido de ellas²⁴.

territorio brasileño (mayormente en el Nordeste), la tierra no sólo es un espacio para la producción económica sino también un elemento representativo de identidad y cultura.

23 Civilización y barbarie

24 Está en la página 151 del libro *Civilização e barbárie* [Civilización y barbarie], coordinado por Aduino Novaes. El capítulo de Marilena Chauí tiene este título: Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico-político [Fundamentalismo religioso: la cuestión del poder teológico-político].

La persistente crisis de la búsqueda de un modelo histórico de sociedad más allá de la capitalista estaría ejerciendo, sobre muchos pensadores del presente y del futuro próximo, un descreimiento no sólo en la viabilidad de la transformación social en dirección a otro modelo, sino también hasta en el horizonte de la posibilidad de un proyecto de futuro en nombre de un mundo que desplace del mercado y del capital el eje del poder de transformación del presente y de gestación y gestión de otro futuro para el ser humano y para el mundo de la vida social.

Sensibles a un diálogo con vertientes de pensamiento teórico, de construcción del conocimiento y de sus derivaciones para la educación fundadas en autores que no en pocas oportunidades provienen más de la física cuántica y de la biología que de la economía y de la política, desde alternativas bastante diferenciadas, los educadores populares acogen nuevas comprensiones de fondo “holístico”, “multicultural”, “integrativo-interactivo” y dialógicamente “transdisciplinar”. Esta derivación inevitable, según algunos, desplaza una primacía de la cuestión social del plano socioeconómico hacia formas de comprensión más totalizadoras, no sólo del acontecer humano, sino también de la complejidad de la sociedad.

Tal como ocurre al interior de las propias vertientes marxistas, entre los educadores populares cuestiones relacionadas con la individualidad, la identidad, la afectividad, la conectividad, centrada en dimensiones que llegan a someter la racionalidad a la afectividad, tienden a constituir ahora el propio centro de las reflexiones teóricas, de las teorías del conocimiento-conciencia y, en consecuencia, las líneas de dirección de una educación que solamente puede ser “popular” si es popularmente sensible y totalizantemente humanizadora.

En fin, aun entre los herederos más fieles de las tradiciones originales freireanas, en la senda de los últimos escritos de Paulo Freire, educadores populares latinoamericanos migran de la unicidad de metodologías de pedagogía e investigación centradas de forma directa o indirecta en abordajes dialécticos, hacia el diálogo con otras corrientes de pensamiento y acción. En este sentido y apenas como un ejemplo entre otros, creo oportuno llamar la atención hacia un desplazamiento reciente y esencial, por lo menos en el caso brasileño. Luego de muchos años de absoluto distanciamiento de pensadores y educadores portugueses, hoy en día Brasil se abre a un diálogo expresivamente creciente con

pedagogos de universidades de Portugal. Y un fecundo y pluri-dirigido diálogo de personas como Antônio Nóvoa e Boaventura de Souza Santos es clara muestra de esa fecunda y tardía evidencia. Recuerdo sólo al pasar que Paulo Freire fue fuertemente influenciado por Frantz Fanon, y en más de una ocasión nos confesó que no en pocas oportunidades aprendía más con sus “maestros africanos”, como Samora Machel y Amilcar Cabral, que con reconocidos pensadores de Europa.

En los comienzos de los años 80, el recién creado Partido de los Trabajadores encargó a cuatro educadores un pequeño documento que ayudase al partido a pensar fundamentos de una “educación de los trabajadores”. Hasta donde recuerdo la expresión “educación popular” no fue entonces utilizada. Paulo Freire, Demerval Saviani, Moacir Gadotti y yo escribimos cada uno de nosotros un pequeño texto. Le correspondió a Moacir Gadotti reunirlos y llegar a un documento de síntesis²⁵.

De regreso en Brasil, Paulo Freire era entonces profesor de la Facultad de Educación de la UNICAMP, al lado de Dermeval Saviani. Moacir Gadotti era profesor de la Facultad de Educación de la USP y yo era profesor de antropología en el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas de la misma UNICAMP. Mis colegas pedagogos me acogían como representante de una rara y extraña especie de educador, y sobre todo con Paulo mis diálogos eran más fecundos, pues recuerdo que en su pensamiento originario la palabra sagrada entre los antropólogos, “cultura”, era también germinal en su vocabulario. Pero esta sería otra historia.

Este debe haber sido uno de los últimos momentos en que Paulo y Dermeval trabajaron juntos. Creo que en ese mismo año fundamos en la UNICAMP el Centro de Estudios e Investigación de Educación – CEDES, y ya Dermeval Saviani estaba ausente del equipo fundador, que contaba ahora con la presencia de Maurício Tragtenberg, profesor también de la UNICAMP y conocido teórico y activista anarquista. Escribo estas memorias para recordar que, entre pensadores esenciales de la educación brasileña, el momento de la “refundamentación” de

²⁵ En su forma original lo que escribimos salió en uno de los Cadernos do Trabalhador [Cuadernos del Trabajador]. Después los escritos fueron reunidos en el libro *A educação como um ato político partidário* [La educación como un acto político partidario] publicado por la Editora Cortez de São Paulo. Mi artículo en este libro colectivo fue: *Um plano popular de educação* [Un plan popular de educación].

la educación popular tal vez haya solamente retomado una diferenciación entre comprensiones “dialógicas” y “dialécticas”, que en verdad ya están presentes en la compleja polémica sobre el sentido de *Cultura Popular* (escrito entonces con iniciales mayúsculas) de los comienzos de los años sesenta. Momentos esenciales de esta polémica están en algunos artículos reunidos por Osmar Fávero en *Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos sessenta*²⁶. Una diferenciación que acompañará el recorrido de la educación popular y de otras pedagogías de vocación emancipatoria durante sus trayectorias y hasta el presente. Finalmente, el dilema griego de 3000 años atrás, con respecto al sentido de la educación y de su “dirección de la deuda”, aún no fue resuelto. Y espero que nunca lo sea.

Dermeval Saviani y otros intelectuales de reconocida importancia se irán alejando de una definida vertiente freireana de la educación popular. Saviani elaborará la teoría de una pedagogía histórico-crítica²⁷. Su propuesta pedagógica estuvo restringida al ámbito estrictamente académico durante varios años, contrariamente a lo que ocurrió desde sus orígenes con la educación popular, que ingresó inicialmente en la universidad por la puerta trasera y hasta el día de hoy difícilmente consigue llegar hasta la recepción en algunas de ellas.

Creo, sin embargo, que una vertiente dialéctica estuvo siempre presente en el ideario y en las propuestas de una pedagogía militante en diferentes movimientos populares en América Latina. Pienso que en Brasil es la o una de las principales fuentes de ideas, propuestas pedagógicas y proyectos concretos de educación y escuela de movimientos populares hoy involucrados en frentes de lucha por la conquista de diversos territorios: territorios de la tierra donde se planta, territorios del saber que se siembra.

El surgimiento de la educación del campo

La reciente educación del campo tal vez sea su mejor evidencia. Y no por casualidad Dermeval Saviani es uno de los autores más recordados entre los artículos del *Diccionario de la Educación del Campo* [DEC], cuya primera

26 *Cultura Popular y Educación Popular – memoria de los años sesenta*

27 Entre los varios libros y artículos de Demerval Saviani sobre su propuesta pedagógica tal vez uno de los más importantes para su comprensión sea *Pedagogia Histórico-Crítica*, publicado en 2000, por Editora Autores Associados, de Campinas.

edición es ya del siglo XXI, como también los documentos que establecen su propuesta²⁸. De igual manera, en este diccionario Paulo Freire es recordado al pasar, cuando no omitido, y casi siempre sólo a través de Pedagogía del oprimido. Lo mismo ocurre con otros educadores populares de la vertiente freireano-dialógica, excepción justamente de la expresión educación popular.

El Diccionario de la educación del campo trae los siguientes extensos artículos relacionados a la educación: educación básica del campo, educación corporativa, educación de jóvenes y adultos, educación del campo, educación omnilateral²⁹, educación politécnica, educación popular, educación profesional, educación rural. Los significados asignados a la educación corporativa por educadores de línea dialéctica o no, la presentan como una iniciativa colonizadora del capital y una tradicional educación rural es criticada como una “educación pública” descalificadora de la “gente de campo”.

De esta forma, en el artículo sobre educación rural, Marlene Ribeiro escribe lo siguiente:

Se deduce de ahí que la política educativa destinada a las poblaciones campesinas tuvo mayor apoyo y volumen de recursos cuando contemplaba intereses relacionados a la expropiación de la tierra y la consecuente proletarización de los agricultores. Asociado a esos intereses, se identificaba el proyecto de implantación, por parte de las agencias de fomento norteamericanas, de un modelo productivo agrícola generador de la dependencia científica y tecnológica de los trabajadores del campo. De este modo, la educación rural funcionó como un instrumento formador tanto de una mano de obra discipli-

28 El surgimiento de la expresión “Educación del Campo” posee fechas bien definidas. En un primer momento ella y su propuesta surgen con este nombre: educación básica de campo, durante los momentos de preparación de la Conferencia Nacional por una Educación Básica de Campo, realizada en Luziania, Goiás, del 27 al 30 de julio de 1998. Pocos años más tarde pasó a ser oficialmente denominada educación del campo a partir de un Seminario Nacional, realizado en Brasilia, del 26 al 29 de noviembre de 2002. La decisión del nuevo nombre fue reafirmada después en los debates de la II Conferencia Nacional, realizada en julio del 2004.

29 NdeT: Se refiere a una perspectiva educativa de raíz marxista. Cf. <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/42948/o-modelo-de-educacao-omnilateral#ixzz3sR6lBcMP>

nada para el trabajo rural como de consumidores de los productos agropecuarios generados por el modelo de la agricultura importado (p. 297 en el original).

Una diferencia radical justifica la creación de un modelo de educación dirigido al campesinado y por el campesinado. Una nueva educación surgida del campesinado y de sus instituciones propias de identidad, pensamiento y lucha, en oposición a la educación rural, y también en una línea de teoría y acción crecientemente distanciada de la tradición de la educación popular.

Los movimientos sociales no poseen ningún control sobre una educación rural bajo control del poder del Estado, y su práctica pedagógica en verdad difunde en el “medio rural”, como vimos en la cita de arriba, la misma pragmática ideología hegemónica de la enseñanza pública de las escuelas de la ciudad. Es en tal sentido que una propuesta de educación del campo pretende ser su contracara. A partir de las experiencias pedagógicas de los movimientos campesinos ella proyecta la creación y la consolidación de una educación escolar y para-escolar financiada por el poder público, pero ahora bajo el control directo y pleno de los movimientos sociales del campo³⁰.

En el artículo *Educación básica de campo*, Lia Maria Teixeira de Oliveira retoma la idea central de una educación activamente contra-hegemónica centrada en el protagonismo directo de las clases y de los movimientos populares.

30 Como política de movimiento social popular, el MST establece acuerdos a nivel nacional, estadual y municipal con el poder público. Recuerdo que en Brasil la “educación fundamental” era competencia de los gobiernos municipales, aunque hubiera una legislación nacional de educación, cuyas leyes y fundamentos fueran cambiados periódicamente. Hay un acuerdo de que el Gobierno Federal de La Unión financia las escuelas del MST (más de 1.800 en el país), a través sobre todo de PRONERA (un programa de apoyo a la educación del Instituto Nacional da Reforma Agrária). Sin embargo, se entiende que quien establece directrices de educación escolar y de jóvenes y adultos en los campamentos y asentamientos de la reforma agraria son colectivos del MST. En su artículo del diccionario, Roseli Caldart defiende con todas las letras que no cabe al poder de estado ni a cualquier política gubernamental la gestión ideológica y pedagógica de la educación del campo. Ella lo expresa de la siguiente manera: “La Educación del Campo, principalmente como prácticas de los movimientos sociales campesinos, busca conjugar la lucha por el acceso a la educación pública con la lucha contra la tutela política y pedagógica del Estado (reafirma en nuestro tiempo que no debe ser el Estado el educador del pueblo)” (DEC:262). Énfasis y paréntesis de la autora.

La rebeldía como sentimiento/lucha por la emancipación es un rasgo pedagógico de diversas poblaciones campesinas, indígenas, *caíças*³¹, *quilombolas*, afectadas por represas, de agricultores urbanos, que están buscando la educación a partir de una perspectiva contra-hegemónica, de acuerdo con lo que Gramsci nos enseña³². Fue exactamente eso que produjo la diferenciación de la Educación del Campo de la histórica educación rural: el protagonismo de los movimientos sociales del campo en la negociación de políticas educacionales, postulando una nueva concepción de educación que incluyese sus cosmologías, luchas, territorialidades, concepciones de naturaleza y familia, arte, prácticas de producción, así como la organización social, el trabajo, de entre otros aspectos locales y regionales que comprenden las especificidades de un mundo rural (p. 238 en el original. Énfasis de la autora).

Roseli Caldart nos acompañará aquí en dos citas de su autoría. Ella argumenta que la educación del campo no es una mera modalidad pedagógica (educación) y geopolítica (del campo) que se contrapone a la educación de las escuelas rurales ofrecidas por el poder público. Ella es “un fenómeno de la realidad brasileña actual”. Sin necesidad de recordar lo que ocurrió también, viniendo del campo a la ciudad, con la educación popular de los años sesenta, ella sugiere que en el Brasil actual, una educación no sólo para campesinos, sino a partir de luchas

31 NdeT: Esta denominación se refiere a personas y comunidades del litoral de los estados de Paraná, São Paulo y Rio de Janeiro. Son agrupamientos que se han dedicado básicamente a la agricultura de subsistencia y la pesca. Si bien la propiedad y la producción es individual y/o familiar, estas comunidades mantienen diversas prácticas sociales basadas en la reciprocidad y la ayuda mutua. Las actividades de trabajo colectivo así como la realización de diversas festividades y manifestaciones culturales propias constituyen factores importantes de integración social comunitaria.

32 Recuerdo que en el caso brasileño –que podría ser común en otros países de América Latina– los movimientos sociales más movilizados se dividen de acuerdo con sus sujetos étnicos, culturales y sociales. Y aunque formen un activo “frente único” inclusive contra políticas y omisiones gubernamentales recientes, mantienen sus especificidades. Así, existen varios frentes de lucha: de pueblos indígenas, de comunidades *quilombolas* y de movimientos de negros, de pescadores ribereños o marinos (*caíças*), de poblaciones rurales desalojadas por represas e hidroeléctricas, de diferentes “pueblos de la selva” en la Amazonia (extractores de caucho y/o de castaña), al lado de agremiaciones sindicales y de clase en el campo y la ciudad. Algunos encuentran en instituciones de la Iglesia Católica sus más activos y persistentes apoyos, como el Consejo Misionero Indigenista (CIMI) y la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT).

originadas en sus movimientos. Una nueva educación emerge con la propuesta de recuperar una radicalidad emancipatoria tal vez diluida a lo largo de los años. Veamos como ella afirma esto en una primera cita.

La Educación del Campo nombra un fenómeno de la realidad brasileña actual, protagonizado por los trabajadores del campo y sus organizaciones, que busca incidir sobre la política de la educación desde los intereses sociales de las comunidades campesinas. Objetivo y sujetos remiten a las cuestiones del trabajo, de la cultura, del conocimiento y de las luchas sociales de los campesinos y al embate (de clase) entre proyectos del campo y lógicas de la agricultura que tienen implicaciones en el proyecto del país y de la sociedad y en las concepciones de política pública, de educación y de formación humana (p. 257 en el original.).

No es muy diferente lo que escribe Gaudêncio Frigotto en sus artículos: educación omnilateral y educación politécnica³³. Al lado de una crítica directa y radical a la oferta de educación a través de políticas públicas (de gobiernos del Partido de los Trabajadores, considerados como “de izquierda”), un nuevo acontecer en la educación brasileña, a partir de la propuesta de la educación del campo, pretende también recolocar en términos de clase y de lucha de clases algo que a lo largo de los años tendería a haberse diferenciado y diluido en buena parte de las teorías de la “reconceptualización” de la educación popular a partir de los años ochenta. En Frigotto, educador especialista en educación y mundo del trabajo, tal como en otros educadores dialécticos, la categoría “cultura” da lugar a la categoría “trabajo”, y a una idea de “pueblo” como la colectividad ampliada de personas y colectivos de la sociedad civil empeñados en frentes de luchas emancipatorias, retorna a la idea de pueblo como clase y de procesos de transformación social como algo cuyo piso es la lucha de clases³⁴.

33 Sus dos artículos van desde la página 265 hasta la página página 279 del Diccionario de la educación del campo.

34 Llamo la atención sobre el hecho de que en su artículo del mismo diccionario: educación popular y educación del campo – nexos y relaciones, Concepción Paludo, una educadora popular de línea freireana, dialoga con Marx, con Ricardo Antunes (sociólogo marxista especializado en el mundo del trabajo), con João Pedro Stédile, ideólogo del MST, con Demerval Saviani y con Gaudêncio Frigotto. Ya en su artículo educación popular y sistematización de experiencias, Oscar Jara deja de lado a educadores y otros

La denominación EDUCACIÓN DEL CAMPO, constituida a partir del proceso de lucha del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST), engendra un sentido que busca confrontar, al mismo tiempo, con una perspectiva restringida, colonizadora, extensionista, localista y particularista de la educación y con las concepciones de naturaleza fragmentaria y positivista de conocimiento. Por centrarse en la lectura histórica y no lineal de la realidad, el proceso educativo escolar (de la educación del campo se vincula a la lucha por una nueva sociedad, y, por eso, se vincula también a los procesos formativos más amplios que articulan ciencia, cultura, experiencia y trabajo (p. 277 en el original. Énfasis del autor).

Regreso a Roseli Caldart. A partir de los documentos fundadores de la Educación del Campo (algunos de sus autores lo escriben con mayúsculas) ella se apoya en una diferencia entre preposiciones, para oponer “del” a “para” y hasta inclusive a “con”, con el fin de profundizar la radicalidad popular de la educación del campo. Finalmente, ¿a quién pertenece una educación? ¿Quién es, no sólo su usuario, su destinatario o incluso su co-agente, sino el creador, educador y gestor de la educación?

En sus orígenes el “del” de la *Educación del Campo* tiene que ver con ese protagonismo: no es “para” y ni aun “con”: es de los trabajadores, educación del campo, de los campesinos, pedagogía del oprimido... Un del que no es dado, sino que precisa ser construido por el proceso de formación de los sujetos colectivos, sujetos que luchan para tomar parte de la dinámica social, para constituirse como sujetos políticos, capaces de influir en la agenda política de la sociedad. Que representa, en los límites impuestos por el marco en que se inserta, la emergencia efectiva de nuevos educadores, interrogadores de la educación, de la sociedad, constructores (por la lucha/presión) de políticas, pensadores de la pedagogía, sujetos de prácticas³⁵.

pensadores de línea dialéctica como los recordados por Conceição Paludo y otros.

35 Está en la página 5 de un documento originalmente mimeografiado en Porto Alegre, con este nombre:

En nombre de la propuesta de una nueva educación del campo, mediante diferentes convenios entre movimientos sociales populares y universidades brasileñas, se crean cursos y programas de estudios que van desde la alfabetización de adultos hasta escuelas para niños y jóvenes de campamentos y asentamientos provenientes de la reforma agraria, y de estas a cursos superiores de formación de educadores especialmente preparados para actividades pedagógicas “del campo”, y no sólo “rurales”. También cursos de *Pedagogía de la Tierra* de nivel de grado, de especialización e inclusive de maestría forman anualmente una nueva modalidad de educador en Brasil.

Dejo a otras personas la tarea de profundizar más esta cuestión cuyo esbozo apenas grafico aquí. De esta manera, quiero cerrar este tópico preguntando si no estaremos actualmente frente a por lo menos tres vertientes al interior, o en áreas de frontera de aquello que en su gramática más amplia y generosa podrá ser llamado todavía educación popular.

En el extremo derecho, podemos situar las más diversas iniciativas, entre la teoría y la práctica, que asocian una cada vez más polisémica y vaga idea de educación popular a diversas vertientes y tendencias de acciones sociales y, de forma más específica, de aquellas que se presentan como una de las varias modalidades de pedagogías fundadas en “principios freireanos”, rediseñados por relecturas que los actualizan y/o los ajustan en esta o aquella dirección especializada de una educación “vocacionada”. La educación ambiental popular es un buen ejemplo, así como lo son las diferentes propuestas de educación para la paz, educación y derechos humanos, educaciones en nombre de minorías sociales, étnicas o sexuales.

Educação do campo – notas para uma análise do percurso [Educación de campo – notas para un análisis del recorrido]. La misma cita puede ser encontrada en el artículo de Ademar Bogo, un conocido militante del MST: A questão da educação do campo e as contradições da luta pelo direito, [la cuestión de la educación de campo y las contradicciones de la lucha por el derecho], en la página 96. El artículo de Ademar Bogo es uno de los escritos de un libro bastante recomendable para quien se interese por el propio surgimiento y el proceso de consolidación más recientes de una Educación de Campo. El libro es: Educação do Campo e contemporaneidade – paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. [Educación del Campo y contemporaneidad – paradigmas, estrategias, posibilidades e interfaces]. El libro fue publicado en 2013 por la Editora de la Universidad Federal de Bahía donde se concentra uno de los más activos colectivos vinculados a la educación del campo, bajo coordinación del profesor Antônio Dias Nascimento. El libro contiene también el importante documento del Forum Nacional de Educação do Campo –FONEC– notas para análisis del momento actual de la Educación de Campo, celebrado en Brasilia entre el 15 y el 17 de agosto de 2012.

En el centro ubico la educación popular en su tradición freireano-dialógica más directa. Aquí están situados educadores que se reconocen como herederos en línea directa de las propuestas originarias de la educación popular-dialógica. Aquellos que realizaron juntos, y como un acontecimiento territorialmente latinoamericano, el proceso de reconceptualización. Aquellos educadores que continentalmente se reúnen en torno al CEAAL, y que preservaron, hasta hoy, una diferenciada matriz esencialmente dialógica de acciones pedagógico-políticas emancipatorias. En el límite, sitúo aquí a educadores que, aun cuando son lectores y usuarios de teorías críticas provenientes del marxismo, no se consideran practicantes de una educación dialéctica centrada en la lucha de clases, aunque el pueblo y los movimientos populares sean todavía reconocidos como el eje del protagonismo en el proceso de transformación social.

Finalmente, a la izquierda debo colocar las diferentes vertientes de algún modo afiliadas a una lectura dialéctica de la sociedad y de la educación. Vertientes todas ellas fundadas en lecturas provenientes de algún origen marxista y centradas en el acontecer histórico de la lucha de clases. Considero que hoy son cada vez más raros los activistas y educadores comprometidos directamente con movimientos y procesos de luchas populares que se consideran “orgánicamente freireanos” o que incluso se autodefinen como educadores populares. Educadores que, aun cuando preservan todavía algo de las ideas originales de Paulo Freire, no lo leen ya como el trayecto de su mapa en las luchas de conquista de territorios y, menos todavía, como el puerto de llegada.

Considero además que la reciente instauración de la educación del campo en Brasil y en el “campo” de las luchas y propuestas del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y de otros movimientos afiliados, constituye hoy el lugar social de tenor político en que una nueva vertiente de educación emancipatoria surge y se afirma.

De la cultura al territorio

¿Había una palabra-generadora en los comienzos de lo que terminó siendo la educación popular? Sí. Y no era “educación”, sino “cultura”. Recuerdo que cultura popular era el movimiento que nos unía. Recuerdo también que en la primera experiencia de alfabetización en el Nordeste de Brasil, las “fichas de

cultura” se destinaban a ser críticamente decodificadas por los alfabetizandos en sus dialógicos “círculos de cultura”. Y la “idea de cultura”, entre una filosofía y una antropología embrionaria que desaguaban en una pedagogía crítica, dialógica y “liberadora”, atravesaba todas las “fichas”, de la primera a la última. Recuerdo aquí que la secuencia de nuestras acciones de entonces eran de algún modo estas: tornar una pedagogía fundada en la idea de cultura, una acción pedagógicamente cultural; crear con el pueblo una “nueva cultura”, a partir de cambios de calidad en la conciencia del educando, con un progresivo contenido asumidamente político; dotar a este “contenido político” de un sentido contrahegemónico orientado a acciones transformadoras y emancipatorias.

Aun cuando la actuación de los primeros movimientos de cultura popular fuera dirigida a campesinos y comunidades rurales, la relación entre la educación popular y una lucha popular por la tierra era aún vaga y francamente idealizada y difusa. La excepción fueron las *Ligas Campesinas* de Paraíba y de Pernambuco.

Muchos años más tarde, a partir de los frentes de luchas por la tierra del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y de otros movimientos campesinos equivalentes, asociados a frentes de lucha de pueblos indígenas y, enseguida, de las innumerables comunidades quilombolas, otra categoría, que antes era casi olvidada, se sobrepone a la idea generadora de “cultura” y pasa a consolidar el propio “piso” de una emergente modalidad de educación, originada directamente a partir de los movimientos campesinos. Su palabra clave es territorio.

Entre campesinos, indígenas y *quilombolas*, un horizonte que supera aquello que da sentido a una acción por la conquista local y geográfica de tierras o de territorios, desafía el desmontaje oficial y capitalista de una ancestral geopolítica y de una político-cartografía del país. Se trata ahora no sólo de conquistar tierra expropiada y transformada en latifundio improductivo o entregado a la voracidad del agronegocio, así como territorios ancestrales de indígenas y de negros cercados por grandes estancias, cuando no por empresas nacionales o multinacionales de minería y de explotación maderera. Se trata ahora de, a partir de la conquista ampliada de tierras campesinas, *quilombolas* e indígenas, reescribir, desde adentro para afuera y desde abajo para arriba, toda una nueva cartografía popular.

Desde entonces el educador vinculado a alguno de los movimientos populares de lucha geopolítica y social por territorios de vida y de sentido de vida se ve ahora comprometido con una lucha en nombre de acciones político-pedagógico-cartográficas cuya “escritura” no se traduce sólo en y entre nuevos textos, sino también en y a través de un rediseño innovador de nuevos mapas sociales. No basta re-pronunciar, re-decir ideológicamente Brasil –o América Latina– como en los primeros años y después de ellos. Es preciso re-mapear geopolíticamente el país y el continente.

Desde la selva hasta el campo y desde el campo hasta la ciudad (pues también en ella gran número de movimientos sociales de los “sin-techo” se encuentran activos), diferentes actores sociales borrados, desconocidos, apenas conocidos, demonizados o folklorizados ahora entran en escena y sin máscaras “muestran su cara”. *Campesinos, caiçaras, seringueiros*³⁶, *castañeros*³⁷ y otros pueblos de la selva, pobladores de *quilombos*, de *terras-de-santo*³⁸, de *faxinais*³⁹, de “fundos de pasto”⁴⁰, al lado de los numerosos pueblos y tribus indígenas de las etnias del Brasil salen al campo. Salen organizados en frentes de lucha, y a partir de sus difíciles, lentas, pero sucesivas conquistas nos ayudan a reinventar el mapa del Brasil y a recrear una nueva y real cartografía social.

“Territorio”, “territorialización”, “procesos de territorialización”, estas palabras apenas técnicas entre geógrafos del pasado reciente asumen, con los frentes de lucha de los movimientos campesinos, *quilombolas*, indígenas y otros, una connotación francamente pedagógica, y, por lo tanto, emancipadoramente política. Este nuevo decir-y-mapear pasa a significar no sólo algo que a lo

36 NdeT: trabajadores extractores de caucho.

37 NdeT: trabajadores recolectores de castaña.

38 NdeT: Se refiere a terrenos urbanos registrados a nombre de un santo por donaciones realizadas a la Iglesia hasta fines del siglo XIX. Principalmente en el norte de Minas Gerais, son parte del modo de ocupación territorial. Sus ocupantes tradicionales están organizados en favor de lograr la propiedad plena.

39 NdeT: El sistema “faxinal” hace referencia a una forma de producción campesina de la región boscosa del centro-sur de Paraná. Son comunidades rurales que se destacan por el uso colectivo de las tierras, fundamentalmente para la crianza comunitaria de animales y la producción de yerba mate. Se han mantenido parcialmente al margen de los procesos de modernización, lo que les ha permitido sostener características culturales singulares y producir preservando el ecosistema.

40 NdeT: Las comunidades rurales de “fundos de pasto” se extienden por la zona semiárida de la “caatinga” (Nordeste de Brasil) y se caracterizan por la posesión y uso comunitario de la tierra. Principalmente se dedican a la crianza de chivos y la mayoría carece de títulos de propiedad, lo que ha determinado continuas acciones de tomas de tierras. Son consideradas por los organismos oficiales como “comunidades tradicionales”, con identidades y valores comunes.

largo de la historia de un pueblo demarca una “natural” expansión de fronteras y una ocupación de territorio. Implica re-significar todo un proceso activo de reconquista de territorios usurpados históricamente, junto con una reescritura de cartografías. Nuevas lecturas de la vida y de los lugares de la vida que pasan de una geografía física donde las acciones humanas son casi complementarias, a una crítica geopedagógica en que las acciones humanas recrean y significan ahora el propio “físico” de un territorio.

Sin olvidar toda la labor de movimientos sociales populares de naturaleza urbana y todo el trabajo de educación popular realizado entre fábricas y villas, una vez más, como en la aurora de los años sesenta en el Nordeste de Brasil, es del campo y del campesinado que emerge una polisémica y desafiante reescritura de alternativas de educación de los movimientos populares y al servicio de los movimientos populares. Y en el conjunto de los movimientos que en buena medida acaban de publicar el Informe de la Comisión Campesina de la Verdad, una educación popular para el siglo XXI desplaza una aún vaga “idea de cultura”, hacia la concretización geopolítica del “territorio”, no sólo el lugar social, sino toda una simbología de frentes de lucha y de conquistas⁴¹.

Sin que las teorías, propuestas y prácticas de tenor feireanos hayan perdido o estén perdiendo, a lo largo de América Latina, su actualidad, considero que en el transcurso de su trayectoria ellas promueven la interacción de diferentes focos y ejes de acción emancipatoria, en la misma medida en que, sin olvidar sus primeros pasos, pasan de una antro-po-pedagogía de la cultura junto al Pueblo a una socio-pedagogía de los movimientos populares. Y desde ella y a través de ella, convergen en una geo-pedagogía cartográfica de las luchas populares por conquista del territorio⁴².

41 Este documento que llevó años para ser elaborado y cuyo conocimiento está aún restringido a círculos muy pequeños, acaba de ser publicado. Transcribo aquí el comienzo de la introducción del informe.

“En 2012 fue creada la Comisión Campesina de la Verdad (CCV), uno de los frutos del Encuentro Unitario de los Trabajadores, Trabajadoras y Pueblos del Campo, de las Águas y de las Florestas. Este evento reunió, en Brasilia, en 2012, millares de campesinos de más de cuarenta organizaciones y movimientos ligados a la lucha por la tierra y por territorios, en memoria del 1o Congreso Campesino, realizado en 1961 en Belo Horizonte. Además de celebrar los más de cincuenta años del congreso de Belo Horizonte, el Encuentro Unitario articuló la diversidad de las organizaciones de campo en la construcción de alternativas políticas, económicas y sociales al agronegocio para el campo brasileño. Alternativas y banderas basadas en la defensa de la reforma agraria, en el respeto del medio ambiente, en la producción de alimentos saludables y en la soberanía alimentaria, en defensa de los derechos territoriales, en la generación de renta y en la mejora de la calidad de vida en el medio rural, entre otras banderas y luchas”.

42 Y no sólo en Brasil. Sobretudo en los países marcadamente pluriétnicos, como Bolivia, Ecuador, Perú,

Hay un pasaje de Miguel Arroyo, en uno de los artículos del *Diccionario de la Educación del Campo*, que traduce felizmente lo que describo aquí. En el flujo de acciones del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y de otros movimientos de la Vía Campesina, desde una lucha de treinta años a favor no sólo de una reforma agraria, sino de toda una transformación de la sociedad brasileña a través de conquistas populares sobre la tierra, sobrevuela una idea que vuelve polisémico y amplía el sentido y el tenor simbólicamente político y pedagógico de “territorio”.

Convivimos con varios y entrelazados territorios geográficos, sociales y culturales expropiados, desde los cuales luchamos en nombre de reconquistar no solamente tierras, sino también saberes, sentidos y significados que fueron expropiados junto con la tierra, e involucra justamente la educación y su lugar social más elocuente: la escuela. Mediante proyectos de creación popular de otro saber, el territorio-escuela es un lugar social a ocupar militantemente. Aquí es que Miguel Arroyo anota en el artículo *Pedagogía del Oprimido*.

La Pedagogía del Oprimido encuentra su afirmación en los procesos educativos extraescolares, sobre todo, pero también inspira otra escuela, otras prácticas educacionales escolares. El rasgo más radical: ocupar el territorio-escuela. Los movimientos sociales, al luchar por tierra, espacio y territorio, articulan las luchas por la educación, por la escuela –las luchas por derechos a territorios–. Muestran la articulación entre todos los procesos históricos de opresión, segregación y deshumanización, y reaccionan luchando en todas las fronteras articuladas de liberación. Escuela es más que escuela en la pedagogía de los movimientos. Ocupemos el latifundio del conocimiento como una más de las tierras, como uno más de los territorios negados.

Colombia, los de América Central y Caribe, México y Brasil, etnia y territorio se suman ahora como dos frentes sociales y simbólicos de una misma lucha popular. En este sentido recomiendo algunos pequeños (grandes) libros de una nueva colección de estudios populares colombianos. Las Ediciones Desde Abajo está publicando una Colección Primeros Pasos, dirigida a activistas populares y a movimientos e instituciones de mediación. Entre sus primeros libros recomiendo especialmente: Producción social del espacio; el capital y las luchas sociales en la disputa territorial, de Carolina Jiménez y Edgar Novoa; Hacer historia desde Abajo o desde el Sur, de Alfonso Torres Carrillo.

La escuela, la universidad y los cursos de formación de profesores del campo, indígenas y quilombolas son otros territorios más de lucha y de ocupación por derechos. La negación, la precarización de la escuela, es equiparada como una expresión de la segregación-opresión histórica de la relación entre clases. Ahora, la escuela repolitizada es un territorio más de lucha y de ocupación, de liberación de la opresión. La Pedagogía del Oprimido es radicalizada en la pedagogía escolar por las luchas de los movimientos por educación de campo, por la escuela del campo en el campo⁴³.

Aquello que en los años sesenta/setenta atribuíamos a la cultura y comprendíamos como la tarea pedagógica de una educación popular entendida como una región de la cultura, al mismo tiempo que tratábamos de adjudicar a la idea de cultura – con la compañía frecuente de Antônio Gramsci– su naturaleza política olvidada, es ahora retomado, sobre todo por la educación del campo, como una cartografía de valor político-popular que recoloca en la “base de la historia” los términos de las alternativas de una educación emancipatoria de movimientos indígenas, quilombolas, populares.

Tanto “en aquellos tiempos” como ahora la historia se repite y, como en Marx, rediseña, entre viejos y nuevos términos –como “capitalismo neoliberal” o “globalización”– o bien su farsa, o bien su tragedia. Ayer como hoy hay expropiaciones que son simbólicas, hay apropiaciones que son culturales, hay latifundios que son de saberes y, más que “en aquellos tiempos”, hay no sólo personas –entre semi-esclavos y obreros mal pagos– productoras de mercaderías, sino un sistema de mercado que transforma ahora a las personas en mercancía. Hay, por lo tanto, luchas de conquistas territoriales que también deben operar en estos y sobre estos dominios.

43 Este largo pasaje es parte del artículo Pedagogía del Oprimido, que va desde la página 553 a la página 560 del Diccionario de la Educación de Campo. La cita de Miguel Arroyo está en las páginas 559 y 560. La idea de territorios simbólicos, más tarde culturales y pedagógicos, y de una lucha popular por otras territorializaciones, está presente en recientes trabajos del educador colombiano Marco Raúl Mejía, hoy uno de los más fecundos y activos educadores populares en diálogo con el momento presente, sobre todo de América Latina y uno de los más lúcidos críticos de los procesos actuales de colonización simbólica, entre los medios y la escuela. Ver referencias de los libros en la bibliografía.

Aun teniendo que confesar que no profundicé debidamente en este tema, debo decir que creo que, con una fuerza tal vez todavía inadvertida entre nosotros, la educación popular –tomada aquí en su sentido más generosamente abarcativo– se mezcla con la idea de territorio en por lo menos dos direcciones. Una de ellas es más antigua, y la otra más actual, por lo menos cuando está asociada a nuevas formas de acción pedagógica desde movimientos populares del campo.

La primera dirección está en el hecho de que con la llegada de la educación popular –como un acontecer cultural situado y datado–, al lado de un diálogo creciente entre movimientos sociales del continente, surge y se impone una nueva geografía política de América Latina. En dirección distinta del currículo oficial de nuestras escuelas públicas, una lectura de América Latina y Caribe (y, por extensión, todo el mundo) nos obliga a “desfronterizar” toda una “historia nacional nacionalista” que hasta hoy ocupa casi todos los libros de nuestras “historias patrias”. Mientras que las empresas multinacionales de agronegocio (“Monsanto”, por ejemplo) globalizan tierras y territorios, frentes indígenas y campesinos de luchas emancipatorias, “desterritorializan” falsas fronteras en nombre no sólo de territorios, sino también de pueblos emancipados. Pueblos que, justamente porque están luchando por su emancipación, pueden incorporar a la misma lucha otro mapa popular de un mundo finalmente sin fronteras, o con fronteras abiertas a la acogida de los otros que no somos nosotros.

La segunda dirección reside, en mi opinión, en la evidencia de que, sobre todo entre campesinos militantes de la Vía Campesina y, más aún, a través de los movimientos de los pueblos-testigo (indígenas y otros), en los Andes y la Amazonía una nueva endo-educación se asocia a una lucha emancipatoria vivida en nombre no sólo de la afirmación de derechos a territorios ancestrales y a la salvaguarda de modos patrimoniales de ser y de vivir. Esta otra forma es vivida y practicada, también, en nombre de la expansión de saberes, sentidos y significados ancestrales y asumidamente primitivos que desde la selva a la ciudad nos proponen, con una inocente y aguerrida osadía, otras formas de pensar, de sentir, de vivir y de ser. Nuevas alternativas del imaginario y de la vida que podrían acrecentar los nuevos saberes y valores aún acentuadamente occidentales y europeos, toda otra ciencia. O, más aun, otro saber menos subalternizado a la ciencia y más atento y abierto a la sabiduría.

La educación popular: el descubrimiento de nosotros mismos

De vez en cuando, a Paulo Freire le gustaba decir que nosotros, aquí en la “parte Sur del mundo”, cuando nos sentimos medio perdidos no deberíamos decir “perdí el Norte”, sino “el Sur”. Y la innovadora palabra “surear” era común en su boca.

Nunca realicé una investigación sobre este tema y espero nunca necesitar realizarla. Pero hasta donde alcanza mi memoria y la de personas de Brasil, de América Latina y de otros lugares del mundo con los que conversé, todo lleva a creer que por lo menos en los últimos sesenta años, en tan sólo tres momentos y como consecuencia de tres creaciones exclusiva o parcialmente latinoamericanas, personas y centros de estudios y/o de acción social nos leyeron y nos escucharon como instauradores de algo que finalmente resonó fuera del continente. Entre sus posibles nombres escojo estos para nombrarlas aquí: la educación popular, la investigación acción participativa y la teología de la liberación. Convoco a Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Gustavo Gutiérrez como testigos –un brasileño, un colombiano y un peruano– y permanezco a la espera de quien me complete o corrija.

Desde un punto de vista identitario y dialógico, esta evidencia es importante, porque aunque más no sea en buena medida “por la puerta trasera”, con la educación popular por primera vez de hecho dialogamos con educadores de todo el mundo, ya no como quien escucha, copia, aprende y adapta, sino como alguien que también tiene qué decir y proponer, algo nuevo y transformador.

Y antes de nosotros quiero convocar aquí el testimonio del propio Paulo Freire. Quien lea con atención *Pedagogía del Oprimido*, así como sus libros en diálogo con África, verá que sus lecturas recorren autores del “primer mundo”, y también “tercermundistas” como Amílcar Cabral, Samora Machel, Frantz Fanon y Alfredo Memni. En reiteradas entrevistas en vivo Paulo nos incentivaba a “surear” nuestras lecturas y mentes. Y nos desafiaba a buscar en autores de África y Nicaragua insurgentes, por lo menos buena parte de las fuentes originales esenciales de nuestros diálogos.

Y ésta es apenas la punta del ovillo de algo que vivimos intensamente aquí en América Latina desde el amanecer de los años sesenta. Pero es algo que con

frecuencia nos olvidamos, tal vez de tan acostumbrados a haber vivido lo que vivimos. Hablo aquí del hecho de que, tanto en el campo exclusivo de la educación como en el de acciones sociales contestatarias de algún modo a la educación instituida, por primera vez un modo de pensar, de proponer y de practicar “una educación” como una “pedagogía del oprimido”, nos latinoamericaniza.

¿En qué otro momento de nuestra historia nacional y, sobretodo, latinoamericana, alguna modalidad de práctica emancipatoria a través (también) de la educación, nos hace saltar fronteras y nos coloca frente a frente, en diálogo, después de las sucesivas independencias (siempre relativas) de nuestras sociedades nacionales? Probablemente apenas en algunas situaciones si se quiere efímeras, si se quiere más duraderas, de movimientos emancipatorios de corte socialista y/o anarquista⁴⁴.

Sin embargo, hasta donde mis estudios y mi memoria alcanzan, reconozco que sólo con la llegada de la educación popular –y también de la teología de la liberación, de la investigación acción participativa y de otras prácticas emancipatorio-populares estilo MST brasileño– dos acontecimientos a mi entender de extrema importancia ocurren, entre el comienzo de los años sesenta y la madurez de los setenta. El primero: la educación popular acalla una lectura venida del Norte, y en poco tiempo genera sus autores-actores, junto con un creciente y vigoroso repertorio de teorías, de propuestas y de programas de acción y de prácticas emancipatorias. Lo que más debe ser resaltado más en este acontecer es el hecho de que no se limita, por ejemplo, a “países del Cono Sur”, sino que se extiende desde los desiertos del Norte de México hasta la Patagonia Argentina.

Pongo aquí mi propio ejemplo. Durante los años que van desde 1963 hasta 1966/8 conozco y leo a educadores populares brasileños que asocio a pensadores de Europa. A partir de 1966/68 invierto radicalmente el eje de mis lecturas, de autores que “me hacen la cabeza” y de educadores con quienes dialogo, y reduzco en algo la lectura de los “sólo brasileños” y reduzco bastante la de “educadores

⁴⁴ Recuerdo que en algunos lugares del Brasil, especialmente en São Paulo y en Río Grande del Sur, fueron creadas y florecieron “escuelas anarquistas”. Algunas de ellas dedicadas a obreros y a hijos de obreros, fueron violentamente reprimidas por “dictaduras militares” en los comienzos y mediados del siglo XX. Desconozco experiencias semejantes en otros países, pero tengo motivos para sospechar de sus existencias. No sé si algún intercambio extra-frontera existió en algún momento. (Nota de la redacción: escuelas para obreros creadas por anarquistas y socialistas hubo en la misma época en Argentina).

del primer mundo”⁴⁵. En pocos años dialogo, entre encuentros, cursos y otras vivencias, con educadores populares latinoamericanos, como hago de ellos hasta hoy interlocutores y “maestros” más frecuentes y más esenciales⁴⁶.

El segundo, deriva directamente del primero. Por primera vez estamos obligados a saltar fronteras. A abrir la puerta estrecha de “nuestros autores nacionales” y establecer un diálogo abierto transnacional con personas de otros países, de otras formaciones, de otras escuelas de pensamiento. La bibliografía de nuestros estudios, a menos que sea referida a algún tema estrictamente “nacional” (como “la lucha por la escuela pública en la Argentina durante la dictadura militar”), no puede dejar de buscar referentes entre educadores de varios de nuestros países y de varios momentos del acontecer de la educación popular, de acciones sociales emancipatorias y de movimientos sociales populares.

Imagino que de forma tan amplia y dialógica, no sólo la literatura –y aun así en términos de largo plazo– ha producido entre nosotros una tan amplia apertura dialógica latinoamericana y entre latinoamericanos, tan extra-fronteras. Después de Paulo Freire –él mismo un hombre que sin desnacionalizarse (ni “desnordestinizarse”) rápidamente se reconoce un educador de vocación

45 Pero debo confesar que esta “conversión a nosotros mismos” es parcial. Siendo al mismo tiempo un activista social a través de la cultura y de la educación popular, a partir de 1972 inicio mi formación como antropólogo. Mis lecturas académicas, sobre todo en mi “Maestría en Antropología” en la Universidad de Brasilia, son francamente inglesas, norteamericanas y, más tarde, francesas a través de Lévi-Strauss. Durante años me obligaron a leer ingleses y norteamericanos y en inglés. Sólo más tarde y más autónomo, pude participar de todo el afán de diálogo con científicos sociales y principalmente antropólogos de España y de América Latina. Los de Europa y de los EUA me aportaron conocimiento y ciencia. Los de América Latina conciencia y sabiduría. Y, en términos de “sabiduría”, más los campesinos y los negros con quienes conviví e investigué (y sin investigar más, convivo hasta hoy) que los antropólogos que me enseñaron a investigarlos.

46 Un extraño y hoy conocido acontecimiento personal puede bien ilustrar todo esto. Entre 1969 y 1971 participo de un pequeño equipo que, a través del Centro Ecuménico de Documentación e Información, viaja por la “América Española”, durante los años de plena dictadura en Brasil, difundiendo ideas de educación popular y del “método Paulo Freire”. Como resultado de esta experiencia escribo pequeños textos que son mimeografiados y difundidos, más en los Andes del Ecuador que en el Nordeste de Brasil. En una reunión en Montevideo resolvemos reunir mis escritos en un libro y publicarlo. Una editora de Argentina, Siglo XXI, lo recibe y edita. Dado el temor de que en el libro saliera mi nombre, es publicado en nombre de Julio Barreiro, un amigo teólogo uruguayo. Con el golpe militar en Argentina el libro: Educación popular y proceso de concientización pasa a ser editado en México y después en España. Alcanza más de 15 ediciones y apenas diez años después de la primera edición en español es publicado en Brasil, por la Editora VOZES, apareciendo yo mismo como traductor de mi libro. Una breve lectura tornará evidente como ya entonces un diálogo con latinoamericanos surge en el libro. En Brasil el mismo libro tuvo apenas dos ediciones.

popularmente universalista– la educación popular dialoga entre nosotros a partir de y desde un no-lugar.

Al partir de una descentralidad tan perdurable y tan visible, resulta impropio buscar en América Latina un espacio cualquiera como lugar-nacional donde pueda ser hoy más central. Para recordar apenas algunas personas de nuestros tiempos de pioneros, recuerdo que a lo largo de varios años las personas más presentes en mis lecturas y diálogos eran Pablo Latapi, Félix Cadena, Oscar Jara, Beatriz Bebiano Costa, Moacir Gadotti, Osmar Fávero, Carlos Alberto Torres, Sergio Martinic, Jorge Osório, João Bosco Pinto, Paulo Rosas, Orlando Fals Borda, Maria Teresa Sirvent, Pancho Vio Grossi, Sylvia Schmelkes, Adriana Puiggrós, Ricardo Cetrullo, Isabel Hernández, Rosa María Torres, Balduino Andreolola, Marcela Gajardo, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrilo, Eduardo Galeano, Augusto Boal (y su teatro del Oprimido) y, claro... Paulo Freire. Y eran tiempos en que en mi vieja vitrola se mezclaban discos long-play de Chico Buarque, Milton Nascimento, Geraldo Vandré, Daniel Viglietti, Victor Jara, Violeta Parra, Pablo Milanés y hasta Joan Baez.

Era a través de nosotros mismos que íbamos “a los otros”, los de más lejos y del otro lado del Océano Atlántico y del Ecuador. Descolonizados geopolíticamente, temprano aprendimos a descolonizarnos continentalmente. Aún en tiempos de Paulo Freire, cuando ya había retornado de su largo exilio y ya estaba activamente presente entre nosotros, inclusive ahora como profesor de universidades paulistas, de algún modo Brasil se constituye como una “pequeña Meca” de la educación popular. Recuerdo las varias oportunidades en que viajamos juntos, entre lugares del Brasil y de la Nicaragua Sandinista, aun cuando le tocaba un solemne discurso de apertura de algo, la mayor parte del tiempo él se posicionaba más como un oyente dialogante atento que como un alguien casi-único a ser escuchado.

Entre nosotros, ningún país se vuelve central. Ninguna universidad latinoamericana o cualquier otro centro de estudios es en algún momento hegemónico. Ninguna, ninguno de nosotros, desde los más antiguos a los más jóvenes fue o es referencia notable. La metáfora de los círculos de cultura de los años sesenta se vuelve realidad metonímica de todos los años y eras siguientes.

Insisto en que en términos de historia y de pedagogía militante, este hecho no es ni marginal, ni folclórico. Me parece esencial, y cuesta creer que en sus académicas miopías una “*historia oficial de la educación en América Latina*” pueda atravesar los años, desde los sesenta hasta los días de hoy, sin darse cuenta de la importancia cultural y transcultural de este acontecimiento.

Bibliografía

- CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs) (2012) *Dicionário da educação do campo*. 2ª edição, Expressão Popular, FIOCRUZ, E.P.S. Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro.
- CARRILLO, A. (2012) *La educación popular; trayectoria y actualidad*. Editorial el Buho, Bogotá.
- CHAUÍ, M. (2004) *Civilização e barbarie. Companhia das Letras 2004*. Adauto Novaes.
- COELHO, N. E. P. (1987) *Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- DUSSEL, E. (2014) *Política da libertação – historia mundial e crítica – volume I*. Editora IFIBE, Passo Fundo.
- FAVERO, O. (org) (1983) *Cultura popular e educação popular – memoria dos anos sesenta*. Editora Graal, Rio de Janeiro.
- JIMÉNEZ, C. y NOVOA, E. (201X) *Producción social del espacio; el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá.
- FREIRE, P. (2014) *Pedagogia do Oprimido*. Edição fac-símile, Editora do Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- _____; GADOTTI, M.; SAVIANI, D.; BRANDÃO, C. R. y otros (1988) *A educação como un ato político partidário – PT*. Editora Cortez, São Paulo.
- GADOTTI, M. y TORRES, C. A. (orgs) (1994) *Educação popular – utopia latino-americana*. Editora Cortez, Editora da USP, São Paulo.
- IBÁÑEZ, A. y AGUIRRE, N. L. (2013) *Buen vivir, vivir bien – una utopia en proceso de construcción*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá.
- JAEGER, W. (2009) *Paidéia – a formação do homem grego*. Editora Martins Fontes, São Paulo.
- JARA, O. H. (2014) *La sistematización de experiencias – practica y teoría para otros mundos posibles*. Colección: Educación popular y saberes libertarios. Centro de estudios y publicaciones ALFORJA/CEAAL, Lima.

- NASCIMENTO, D. N.; RODRIGUES, R. M. y SODRÉ, M. D. (org) (2013) *Educação do Campo e contemporaneidade – paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces*. Editora da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- NOVAES, A. (2011) *A invenção das crenças*. Edições SESC/SP, São Paulo.
- _____ (2004) *Civilização e barbarie*. Companhia das Letras, São Paulo.
- SAVIANI, D. (2000) *Pedagogía histórico-crítica*. Editora Autores Associados, Campinas.
- STRECK, D. y ESTEBAN, M. T. (orgs) (2013) *Educação popular – lugar de construção social*. Editora VOZES, Petrópolis.
- TOLSTOI, L. (2011) *Liev Tolstoi – os últimos dias*. Companhia das Letras, São Paulo.
- TORRES, A. C. (2012) *La educación popular – trayectoria y actualidad*. 2ª edición, Editorial El Buho, Bogotá.
- TORRES, A. C. (2014) *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá.

Carlos Rodrigues Brandão: Educador popular y poeta. Profesor Emérito de la Universidade Estadual de Campinas. Docente del Departamento de Antropología y Orientador en Programas de Antropología y del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidade Estadual de Campinas. carlosdecaldas@gmail.com



LA EDUCACION POPULAR:

EVOLUCION RECIENTE Y DESAFIOS

Alfonso Torres Carrillo

Prof. Universidad Pedagógica Nacional

Desde hace unas tres décadas se viene configurando en América Latina una corriente educativa orientada hacia el fortalecimiento de los sujetos, espacios y luchas gestados desde los sectores subalternos de la sociedad. Diversas experiencias, publicaciones, instituciones no gubernamentales asumen como enfoque la Educación Popular. Es innegable la influencia de sus discursos y prácticas en el actual panorama educativo del continente.

Actualmente, la educación popular pasa por un proceso de reconceptualización. Las nuevas circunstancias del contexto latinoamericano y el reconocimiento de sus limitaciones teóricas y prácticas, ha llevado a quienes trabajan desde este enfoque a reformular algunos de sus presupuestos y modelos de acción. En el presente artículo, intentaremos precisar algunos componentes básicos del concepto de Educación Popular, para luego presentar los

rasgos definitorios de su evolución reciente en América Latina.

1. Núcleo común de la Educación Popular.

No existe una manera única de entender la EP; para Joao Bosco Pinto, "no existe un significado universal para la expresión Educación Popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas"

(Bosco Pinto, 1984). La EP parece descrita más por un conjunto de actividades educativas en torno a la defensa y autonomía del mundo popular que por un cuerpo de ideas o doctrinas con un nivel teórico preciso (Mejía, 1990).

Aunque las dos palabras han aparecido muchas veces en la historia de las ideas en América Latina, no han tenido el sentido que hoy le damos a la expresión. En sentido estricto, la Educación Popular es una formación discursiva reciente que se constituye como concepto recurrente sólo hasta la década del setenta. No representa una continuidad con la noción de Educación Popular usada por los ilustrados de los siglos XVIII y XIX, ni con el uso extensionista que le dan algunos programas educativos estatales en la actualidad.

Dilucidar un concepto de Educación Popular que de cuenta su especificidad con respecto a otras prácticas y discursos educativos que se realizan en el mundo popular, nos exige reconocer los elementos comunes a las experiencias y teorías que la han impulsado. Con base en definiciones de sus exponentes, distinguimos un núcleo común de elementos constitutivos que definen la EP. Estos son:

1. Una justificación provenien-

te de la lectura crítica del orden social vigente y del papel integrador que ha jugado allí la educación formal.

2. Una intencionalidad política emancipadora frente a las estructuras sociales imperantes.

3. Un propósito de contribuir a la construcción de los sectores dominados u oprimidos como sujeto histórico.

4. Una práctica social que actúa sobre la subjetividad popular, llámesele conciencia, cultura o saber popular.

5. Una preocupación permanente por generar metodologías coherentes con los rasgos e intencionalidades anteriores.

1.1. Postura crítica de la sociedad y de la educación.

Todas las propuestas de EP han tenido y tienen como presupuesto básico el cuestionamiento al carácter injusto del orden social propio de las sociedades latinoamericanas. Dicho sistema explica el sometimiento económico, social, político y cultural de los sectores populares, que impide que estos tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismos.

Este diagnóstico estructural ha estado asociado a la influencia de las ciencias sociales críticas

en América Latina (especialmente el marxismo) sobre los movimientos populares y la izquierda desde los años sesenta. En primer lugar, la influencia de la obra de Althusser destacó la educación como aparato ideológico del Estado; su papel, por tanto, es el de mantener, legitimar y reproducir el modo de producción dominante. La escuela era por excelencia el medio más efectivo de reproducción del sistema capitalista; en ella se expresaban los rasgos opresivos de la Educación bancaria (Freire, 1970) o antipopular (Peressón y otros, 1983).

Desde esta lectura de lo educativo, se argumentó la necesidad de una educación liberadora al servicio de las clases populares. Así el reproductivismo haya perdido peso, la tradición posterior de la EP se justifica aún en la comprensión estructural de la educación.

1.2. Intencionalidad política emancipatoria de la EP.

La crítica a la sociedad capitalista y al sistema educativo, lleva a la justificación de un ideal de sociedad y de educación alternativos. Por ello, un rasgo central en toda propuesta educativa popular es su clara intención por contribuir a la construcción de un nuevo orden social con un contenido



democrático y de justicia, inicialmente identificado con el socialismo.

Desde el discurso de la EP, los beneficiarios de esta utopía liberadora son los sectores subalternos de la sociedad, llamados a construir su "propio proyecto histórico". El calificativo de "popular" por parte de la EP no tiene que ver tanto con el sujeto colectivo de sus acciones -las clases populares-, sino primordialmente con el horizonte político del cambio. No todas las experiencias educativas con el pueblo tienen intencionalidad emancipatoria.

La idea de cambio social ha variado desde la visión voluntarista inicial, pasando por la visión revolucionaria en sus posiciones más radicales, hasta las miradas reformistas actuales. En cualquiera de los casos, la EP tiene como finalidad básica, crear condiciones subjetivas para un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder.

1.3. Los sectores populares, sujetos de su propia emancipación.

Otro elemento definitorio de la EP es la convicción de que son los propios sujetos populares, llámense clase obrera, sectores subalternos, movimiento popular o movimientos sociales, los llamados a realizar su liberación. La EP asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico.

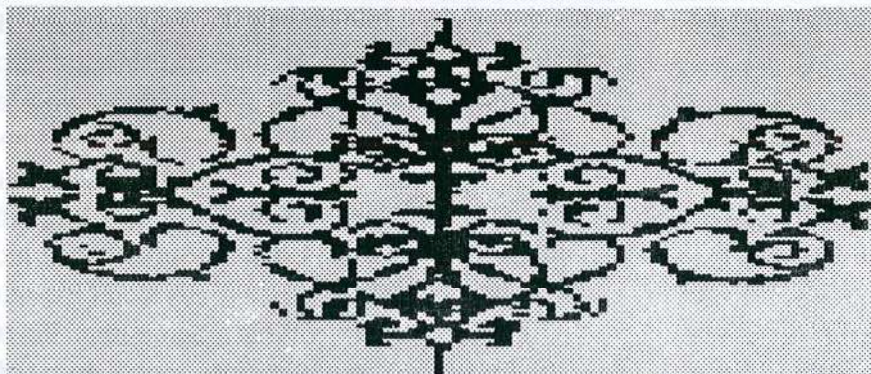
De ahí los énfasis en acompañar sus luchas, sus organizaciones y movimientos, que van expresando su consolidación como fuerza social y política. De este modo, la EP se autodefine como una práctica social que se lleva a cabo desde, con y para los sectores populares. Sin embargo, es notorio el vacío de la EP con respecto a la conceptualización histórica, sociológica y antropológica acerca de sus sujetos educativos; han predominado

más las imágenes culturales heredadas del romanticismo, el populismo y el iluminismo, que elaboraciones teóricas e investigaciones para comprenderlos.

1.4. La EP: una práctica social que busca afectar la subjetividad popular.

La EP también aparece como un intento de desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar de los sectores populares; es decir, hacia la generación de una subjetividad apropiada a la construcción del proyecto político liberador. Por ello, el nivel específico de la realidad social en la que actúa la EP es la subjetividad popular, entendida en unas ocasiones como conciencia social, en otras como saberes, conocimientos, valores o culturas populares.

La formación de sujetos populares capaces de llevar a cabo las acciones sociales emancipatorias está relacionada con



la formación de un sistema de representaciones, ideas, significaciones, simbolizaciones y afectos que le dan sentido a sus prácticas. Es dentro de los límites del mundo subjetivo, en que actúa la EP con el fin de incidir en otras dimensiones de la vida social como las condiciones económicas y las relaciones de poder.

1.5. *Búsqueda de unas metodologías coherentes.*

La crítica radical a los rasgos y valores tanto de la sociedad como de la educación tradicional, ha llevado a que, desde sus inicios, la EP procure generar estrategias y técnicas educativas de carácter dialógico, participativo, activo y problematizador. El uso del término pedagogía no ha sido frecuente en los discursos de la EP, pero la reflexión sistemática que sobre sus presupuestos y sus prácticas viene dándose últimamente, arrojan algunos elementos que pueden considerarse como bases de una pedagogía popular.

1.6. *Una definición provisional.*

Hecha esta breve presentación de los elementos constitutivos de la EP, podemos definirla como el conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencio-

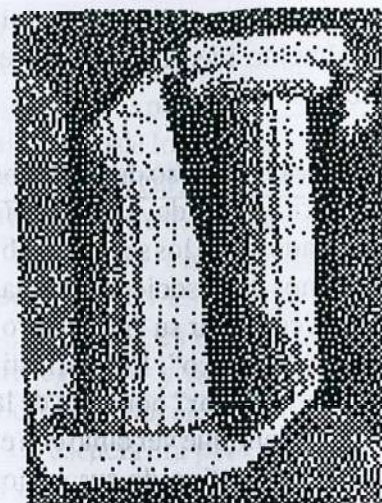
nalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagónicos de un cambio profundo de la sociedad.

De este modo, hacer educación popular es reconocer el carácter político de la educación; es asumir una opción por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten su construcción como sujeto histórico capaz de adelantar su emancipación; es generar propuestas pedagógicas coherentes con las intencionalidades anteriores.

2. *Tres momentos de la Educación Popular.*

La identificación de estos rasgos comunes a las diversas prácticas y discursos de la EP no nos debe llevar a considerarla como un bloque homogéneo que no ha sufrido modificaciones. La EP como toda formación discursiva, ha estado atravesada por diversas influencias históricas e intelectuales; en su corta existencia, se han dado maneras diferentes de entender sus componentes.

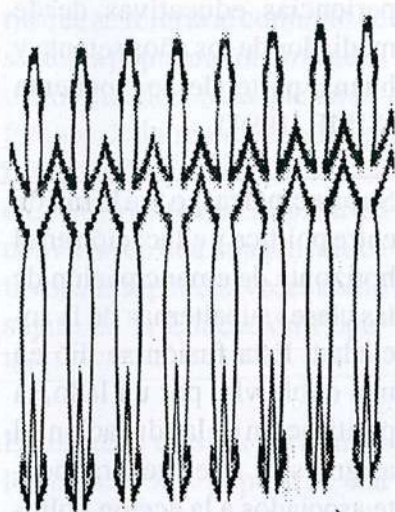
Para efectos de este artículo, distinguimos tres fases constitutivas de la concepción contemporánea de la EP correspondientes a los paradigmas de



mayor influencia entre los educadores populares colombianos: Freire, el discurso sobre politizado y las búsquedas recientes. Los tres paradigmas no deben ser vistos como momentos de una sucesión lineal; tienen más que ver con los entramados epistémicos e ideológicos que los han posibilitado.

2.1. *Los inicios: el MEB y la educación liberadora de Freire.*

A partir de la segunda postguerra, las Agencias multinacionales de Desarrollo y los gobiernos vieron en las estructuras sociales tradicionales un obstáculo para el desarrollo económico y la estabilidad política de las naciones; el desafío de la modernización conllevó a un afán por ampliar la cobertura educativa y la alfabetización de los adultos iletrados. En tal perspectiva, organismos como la UNESCO,



la OREALC y la OEA fomentaron la realización de programas de Educación de Adultos entre sus países miembros.

Bajo el nombre de educación fundamental o de alfabetización funcional, este modelo de la educación de adultos, se convirtió en la bandera de los gobiernos latinoamericanos en los años 50 y 60. En Brasil, el extensionismo se asumió a través del Movimiento de Educación de Base (MEB) en 1961; nacido por un convenio entre el gobierno de Brasil y la Conferencia Episcopal, asumió un ingrediente humanista cristiano y reformista. Promovían una educación en la cual las comunidades tomaran conciencia de las dimensiones de su dignidad, así como de la transformación de la sociedad a través de su acción política.

Las experiencias y reflexiones del profesor de la Universidad de Recife, Paulo Freire, se cons-

tituyeron en la primera propuesta reconocida como Educación Popular. Este educador brasileño desde la experiencia de sus Círculos de Cultura, criticó al extensionismo y a los métodos tradicionales de educación de adultos como pedagogías “bancarias” o “domesticadoras”. Al mismo tiempo, propuso el método de alfabetización concientizador, el cual, a la vez que posibilitaba que los adultos aprendieran a leer y escribir, ayudaría a que tomaran conciencia de su propia realidad y a que establecieran un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito.

Esta propuesta de “educación como práctica de la libertad” centra su interés en “la integración del individuo con su realidad”; alfabetizar se convierte en sinónimo de concientización; ello significa liberar al alfabetizado de su conciencia oprimida e ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las acciones organizativas y transformadoras serían una consecuencia necesaria de la concientización.

La concepción educativa liberadora planteó un cambio profundo de las relaciones entre educador y educando, y entre estos con su entorno inmediato, expresado en sentencias como: “Nadie educa a nadie; nadie se educa sólo; los hom-

bres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”. El Método Psicosocial se autodefine como problematizador, dialógico y crítico (Freire, 1967).

Con el golpe militar a Goulard en 1964, Freire emigra a Chile donde sistematiza su experiencia en Brasil y asesora programas de alfabetización concientizadora. Es allí donde escribe los libros que circularían por toda América Latina. La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que tuviera acogida dentro de la Iglesia; primero por el MEB y posteriormente por la Conferencia Episcopal de Medellín (1968). De este modo, sus planteamientos y metodología influyen en lo que posteriormente serían la Teología de la Liberación y la Iglesia de los Pobres. Muchos cristianos comprometidos, verían en la Educación Concientizadora, una metodología coherente con su opción ética.

Aunque la metodología de la concientización constituya una crítica a las prácticas extensionistas y a las rígidas pedagogías de izquierda, reveló limitaciones y ambigüedades que el mismo Freire reconoció luego (FREIRE, 1973 y 1985). Se referían principalmente al desconocimiento del carácter político de la educación, de su lugar en el conflicto de clases. Como consecuencia, la con-

cientización quedaba convertida en un acto abstracto, voluntarista e independiente de la práctica social de educadores y educandos. La educación había sido asumida como un momento previo a la acción transformadora, el acto educativo quedaba por fuera de la lucha social (JARA, 1981).

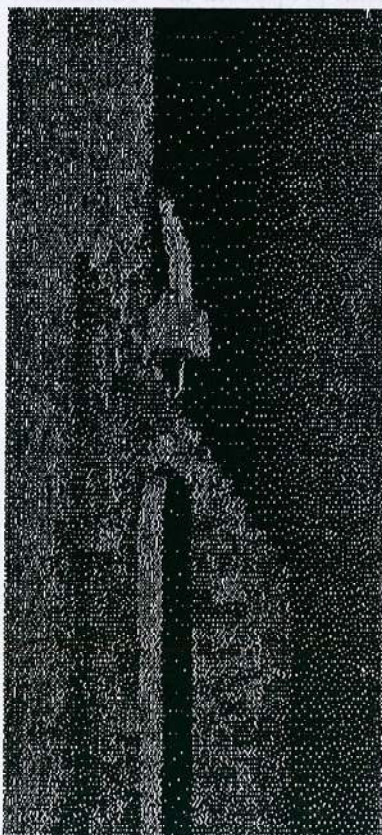
2.2. La redefinición política de la Educación Popular.

El cuestionamiento a los límites de la propuesta de Freire se puso de manifiesto con la radicalización de las luchas populares y de amplios segmentos de la intelectualidad latinoamericana desde la década del setenta. En este ambiente de "ascenso del movimiento popular" y de efervescencia de la izquierda -simbolizada en el triunfo de la Unidad Popular en Chile y de la Revolución Sandinista- se sobrevaloró la "dimensión política" de la EP, valorada por sus procesos de organización y movilización popular.

Esta politización de las prácticas educativas populares se vio favorecida por la influencia de la tradición pedagógica de las izquierdas que empezaban a tener presencia en grupos de base de sectores populares no obreros, en un contexto de aumento de luchas sociales. Heredera de una concepción ilus-

trada y vanguardista de la educación, la educación marxista, cuestionó la pedagogía liberadora como utópica, moralista y culturalista. Los educadores populares, acogieron estas críticas, así como algunos estilos de la tradición pedagógica de izquierda, que veían más consecuentes con su intencionalidad liberadora.

El entramado ideológico e intelectual que se fue dando por la mutua influencia entre educación concientizadora, marxismo y teologías progresistas, permitió la consolidación del llamado "Discurso Fundacional" de la Educación Popular, que dió sentido a diversas ex-



periencias educativas desde mediados de los años setenta y buena parte de los ochenta (SIME, 1991).

Su principal rasgo fue la fusión entre política y educación en el horizonte de emancipación de las clases subalternas de la sociedad. Esta fusión se dió en una doble vía; por un lado, la politización de la educación, al asignársele fines generalmente asociados a la acción política. Por el otro, pedagogización de la política al considerar la acción política como espacio de aprendizaje.

2.2.1. Concepción clasista de la sociedad, la política y la cultura.

Esta politización de la educación popular se alimentó del optimismo que generó el ambiente de lucha social de la década del setenta y la influencia de los discursos críticos de izquierda. El marxismo, especialmente en sus versiones ortodoxa y althusseriana, nutrió una cosmovisión clasista de la EP. Lo popular se asimiló al desarrollo de la lucha de clases y lo educativo al desarrollo de la "conciencia de clase".

El término de Movimiento Popular resumía la emergencia de los diversos actores y luchas en el escenario global; se convirtió en una institución imagina-

ria que se refería al conjunto de sectores populares organizados o movilizados. Más que un referente de la realidad para ser investigado o relacionarse con él, el Movimiento Popular se convirtió en una imagen mítica invocada repetidas veces como sujeto de la Educación Popular.

El discurso clasista permitió a los educadores populares una comprensión estructural de la sociedad. Sin embargo, le imprimió una visión esencialista de la sociedad y de la acción social transformadora. La preocupación estratégica de una revolución social - toma del Estado- impidió ver el aquí y ahora de las prácticas educativas populares y su relación con las prácticas sociales populares, generalmente de una cobertura local y de un alcance modesto.

La relación entre el educador y sus bases se asumió paradójicamente. Aunque las clases populares eran vistas como el sujeto del anhelado cambio, su estado de alienación les impedía reconocer sus "verdaderos intereses de clase". Por ello, eran los educadores, los llamados a llevar la teoría revolucionaria - el marxismo- al pueblo. Esta "concepción científica del mundo" reducía la realidad a la contradicción entre capital y trabajo, entre explotadores y



explotados. El campo de acción de la EP era lo evidentemente politizable, lo que denunciara la explotación o anunciara la revolución.

La vida cotidiana, los saberes y la cultura de los educandos, sólo servían en la medida en que ejemplarizaran los postulados anteriores o para ser negados como alienados. La subjetividad popular se redujo al plano de la conciencia de clase y la labor concientizadora de la EP se identificó con la comprensión racional y verbalización de las condiciones de clase de los educandos.

El discurso "iluminista" en la educación popular hizo un ex-

traño matrimonio con un discurso populista del rescate de la cultura autónoma nacional. En efecto, un elemento configurador de este discurso educativo fue la preocupación por rescatar la Cultura Popular, entendida como la tradición artística y expresiva del pueblo en su condición campesina e indígena.

2.2.2 Reducción pedagógica al método dialéctico y participativo.

A nivel pedagógico, el discurso fundacional de la Educación Popular tuvo como características centrales su identificación con el método dialéctico y su preocupación por la participación dentro de los procesos educativos. Se asumió que el método de la Educación Popular era el dialéctico, entendido como un conjunto de principios de validez universal. El principal era su relación con la praxis histórica concreta de sectores populares, evidenciada en pautas metodológicas como "El punto de partida y de llegada de la EP es la realidad" o "el pueblo aprende a partir de su experiencia".

Claro está que esta mirada sobre la relación teoría - práctica no provenía únicamente de la vertiente marxista; se nutría de las experiencias formativas de la pre-teología de la liberación

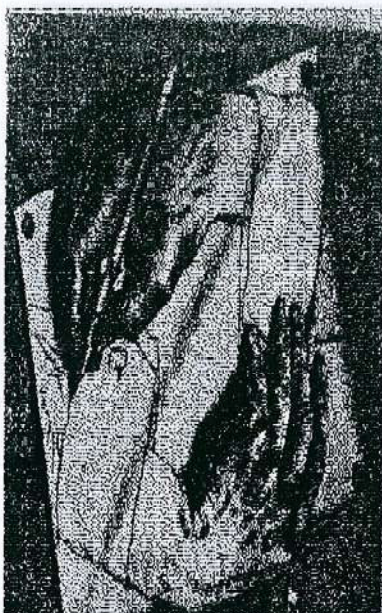
(método “ver-juzgar-actuar”) y de la tradición pedagógica activa. Esta última influencia (no siempre asumida de manera conciente) se expresó en criterios como “el partir de los intereses y motivaciones de los educandos”, “partir de lo próximo y concreto para ir a lo distante y abstracto”; “aprender haciendo” y “aprender a investigar”.

La utilización de técnicas activas y participativas fue vista como la forma más adecuada de plasmar el carácter dialéctico y participativo de la EP; mientras los ideólogos de la EP se esforzaban por trasladar mecánicamente la epistemología marxista, los educadores populares introducían dinámicas, juegos y materiales didácticos en su trabajo.

El costo de asumir sin reservas la metodología dialéctica y participativa fué el desencuentro con los discursos pedagógicos contemporáneos y con otras corrientes epistemológicas y psicológicas que han avanzado en la comprensión de los procesos de construcción del saber.

2.3. Las redefiniciones de la Educación Popular:

Desde mediados de la década de los ochenta empezó a expresarse entre los intelectuales y educadores de base de la Edu-



cación Popular una cierta insatisfacción por su quehacer y por los presupuestos que lo orientaban. Sin embargo, tal reconceptualización de la EP no constituye un bloque homogéneo de propuestas alternativas al discurso fundacional; no siempre existe consenso acerca de los derroteros a seguir.

2.3.1. Nuevos escenarios, nuevos discursos.

Entre los factores que posibilitaron este cambio de perspectiva conceptual tenemos los que se dieron en el contexto social y político latinoamericano, la influencia de nuevas tendencias ideológicas e intelectuales y la propia reflexión autocrítica hecha desde la EP.

A nivel contextual, se destaca la emergencia de nuevos actores populares en el escenario

social y político latinoamericano. Con demandas, espacios y formas de lucha inéditos, estos nuevos movimientos sociales ponían en evidencia que la producción no era la única fuente de conflictos; que además de obreros y campesinos existían otras identidades populares; que además de la fábrica, también eran espacios de conflicto como el barrio, la salud, y el consumo colectivo; que se estaban generando otras formas de organización entre mujeres, jóvenes, ecologistas, defensores de los derechos humanos, etc.

Esta ampliación y fragmentación del universo de lo que antes se veía como Movimiento popular, así como la presencia de educadores populares en estos espacios sociales, conmovió su cosmovisión clasista de la sociedad. La caída de los regímenes militares que habían controlado el estado en los países latinoamericanos, dio un nuevo valor a la lucha por la democratización de la sociedad. La crisis del socialismo soviético, la derrota del régimen sandinista y el agotamiento de algunos proyectos políticos de izquierda, puso en sospecha las teorías políticas que veían al poder sólo en el Estado y a éste como un aparato que debía ser tomado por asalto para construir la nueva sociedad.



Al nuevo contexto social y político también correspondieron nuevas miradas de la sociedad desde las ciencias sociales. Ya fuera por la influencia de versiones renovadoras del marxismo o por la de otras perspectivas teóricas, se puso en evidencia la crisis del paradigma marxista clásico. Frente a la concepción estructuralista de la sociedad se empieza a reivindicar el papel de los procesos y sujetos sociales; se acogen los conceptos gramscianos de sociedad civil y sociedad política como más apropiados para explicar las sociedades latinoamericanas; las nociones de ideología y conciencia de clase empiezan a ceder su lugar a los de cultura y hegemonía. Las prácticas educativas populares, además de verse influidas por los nuevos contextos y discursos, también empiezan a institucionalizarse y a generar redes estables de comunicación a través de proyectos nacionales e internacionales, de encuentros y seminarios a nivel continental. En estos intercambios se pudieron constatar los límites del discurso fundacional y se socializaron las nuevas búsquedas políticas, conceptuales y metodológicas.

El discurso sobre la sociedad y la política tiene varios giros. Uno, es la consideración de los movimientos sociales como nuevos sujetos históricos; el

Estado y los Partidos Políticos dejan de verse como únicos mediadores de la acción política, enfatizándose otros espacios de la vida social. En contraste con el paradigma anterior la EP busca contribuir a la formación societal básica entre los grupos, organizaciones y movimientos sociales como garantía de la existencia de una verdadera democracia.

Correlativamente a la valoración del nuevo tejido social, asociativo y simbólico que representan los movimientos sociales, la EP busca desarrollar las nuevas maneras de ver y hacer política que aquellos comportan. Se trata ahora de la gestación de una cultura política de base que haga parte de la vida cotidiana, que fortalezca la sociedad civil y sus organizaciones.

Otra característica decisiva de la reconceptualización de la EP es el reconocimiento de la dimensión cultural. La comprensión de la relación entre individuos, movimientos sociales y Estado pasa por el análisis de la cultura como vehiculizadora de hegemonías. La conciencia política no es previa ni externa de los procesos sociales sino que es posible en la medida que se incorpora a través de la cultura. Se reconoce en la cultura un espacio de producción simbólica desde la cual los grupos

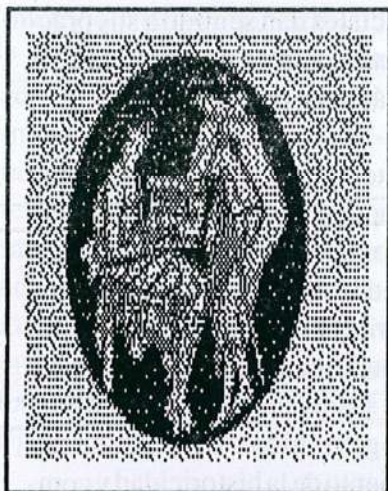
sociales dan sentido a sus prácticas sociales e interpretan las prácticas de los otros.

Intervenir en la subjetividad popular no es sólo cuestión de “tomar conciencia de su realidad”, sino de reconocer la historia de su construcción, de las condiciones de vida presente y de sus relaciones con la cultura hegemónica. Este descubrimiento de la historicidad y complejidad de la cultura, lleva a abandonar las lecturas mecánicas y deterministas de la cultura como simple reflejo de lo que pasa en la base económica; también a distanciarse de posturas románticas que ven en la cultura popular una esencia ahistórica, pura y autóctona portadora sólo de valores emancipadores.

De este modo, la educación popular ya no tiene como cometido central develar la ideología dominante de la mentalidad de sus educandos ni de recatar su autenticidad en el pasado o en el folklor, sino comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su realidad.

2.3.4. Nueva manera de entender lo educativo popular.

A nivel educativo, las búsquedas de la EP se encaminan a



incorporar estas nuevas visiones de la política y la cultura en su quehacer cotidiano, a incorporar los aportes de la pedagogía y otras disciplinas sociales y a valorar el lugar de lo ético en la praxis educativa.

No se trata ahora de despertar la conciencia de clase de los estudiantes o de llevarles la "concepción científica del mundo", ni de rescatar la cultura popular autóctona. Reconocida la compleja dimensión subjetiva de educandos y educadores, la EP se asume como interacción cultural, como diálogo de saberes (MARIÑO, 1991). La formación de los sujetos populares y de la democracia sustantiva exige la apropiación, construcción y socialización de los conocimientos y valores provenientes del mundo académico y del mundo popular.

La reflexión e investigación pedagógica es aún incipiente,

pero sus avances cuestionan las prácticas de concientización o transmisión ideológica que aún subsisten en algunas experiencias educativas. Así mismo se reconoce el mundo interno de los sujetos donde la razón es un componente tan importante como la autopercepción, los sentimientos, los miedos, las simpatías y odios.

La participación busca trascender el plano de las técnicas para referirse a la gestión permanente de los procesos educativos y sociales. Las nuevas formas de relación interpersonal y social gestadas en las experiencias educativas son valoradas como anuncio del tipo de relaciones democráticas de la nueva sociedad. Finalmente, varios teóricos de la EP ven en ella más que un conjunto sistemático de ideas, una actitud ética. Asumir esto implica tomar la educación en valores, tal como lo hacen cotidianamente quienes trabajan en Educación para la Democracia y los Derechos Humanos.

3. Hacia el encuentro de la EP con la pedagogía.

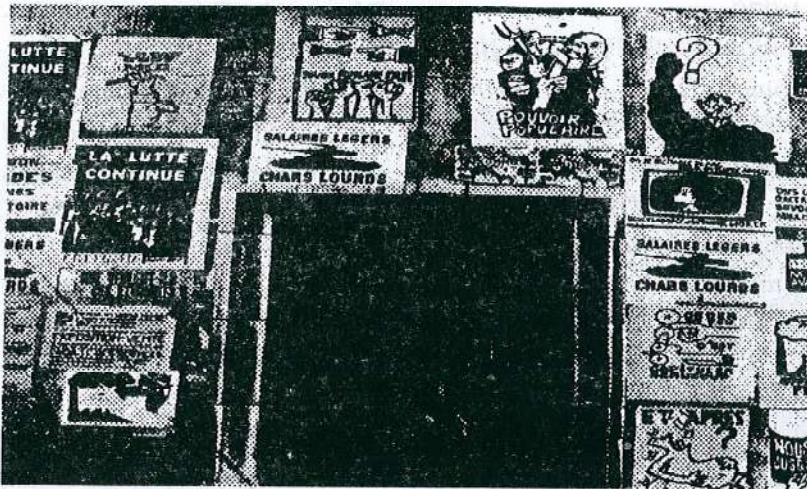
La fase actual de la EP se caracteriza por una apertura de sus referentes políticos y educativos; es una búsqueda en la que aparece necesario el diálogo con otras disciplinas sociales y la investigación pedagógica.

Hay acuerdo en la necesidad de incorporar los desarrollos recientes de la historia social, la antropología simbólica, la comunicación social, la sociología de la cultura, las teorías de la recepción cultural, del constructivismo, del análisis institucional, entre otros.

3.1. Entre la diversidad y la fragmentación.

Las nuevas circunstancias originadas por la implantación de las políticas neoliberales, plantean el reto de aclarar el horizonte político de las acciones educativas populares. Así, los discursos universalistas y esencialistas deben ir dando lugar a posiciones más flexibles y adecuadas a las especificidades regionales y temáticas de los campos de acción de la EP.

La fragmentación del mundo popular y la multiplicación de experiencias organizativas en diversas áreas debe ser comprendida bajo la perspectiva de la construcción y deconstrucción de sujetos populares (ROMERO, 1990; ZIMELMAN, 1992). El discurso sobre movimientos sociales que pretendió superar el clasista, ha caído también en una visión esencialista que no da cuenta de lo que en realidad pasa en la mayoría de experiencias organizativas populares.



Por tanto, coincidimos con Avila (1992) en considerar la educación popular como una práctica que se desenvuelve principalmente en el ámbito cultural; su campo de acción son las estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana de los diversos actores sociales subalternos, en función de la construcción de una identidad social, cultural y política propia.

3.4. La EP: espacio de socialización y construcción de sujetos sociales.

Dado el amplio espectro que constituyen las prácticas sociales populares y la noción de educación que maneja la EP, algunos autores han destacado su importante papel en los procesos de socialización y de construcción de identidades sociales; de este modo, la EP tiene su lugar tanto en los espacios de socialización tradicionales (familia, escuela), como en otros como los movimien-

tos y procesos de organización social, los medios de comunicación, las experiencias productivas y de supervivencia, etc.

En lo referente a su relación con los sujetos sociales, la EP ha tenido desde sus inicios una preocupación por fortalecer el mundo popular; sin embargo, la noción de lo popular que ha predominado entre educadores populares ha provenido más de las imágenes culturales provenientes del romanticismo y de la ilustración que de una comprensión histórica, y social que permita explicar los procesos de constitución de las diversas identidades sociales populares y sus modos de intervenir en el conjunto de la estructura social.

La perspectiva teórica de mayor influencia en el discurso educativo popular ha sido, sin duda, el materialismo histórico, o más bien ciertas versiones ortodoxas y estructuralistas

del marxismo. Desde este paradigma, el lugar privilegiado para explicar la constitución de sujetos sociales fue la esfera productiva; era en el plano económico donde se definían los grandes colectivos sociales, las clases. De este modo, los sectores populares se identificaron sólo en su condición de explotados. La concientización posibilitaría la representación racional de dicha condición social.

Esta lectura de los sujetos populares era efectiva cuando se trataba de los obreros; pero se queda corta para dar cuenta de otros sectores populares como los pobladores, los indígenas, las mujeres y jóvenes de los barrios o los trabajadores del sector informal. El problema es más grave aún, si se considera el carácter insular de la clase obrera en nuestros países y su pérdida de peso cuantitativo y social, en contraste con el crecimiento del sector informal y de la irrupción de nuevas identidades sociales con inéditas demandas y formas de lucha, llevó a cuestionar el paradigma clasista.

La insuficiencia del modelo para captar esta esquiva realidad viene siendo constatada con las investigaciones recientes inspiradas en paradigmas que plantean una visión más abierta sobre la constitución de sujetos sociales e identidades cul-

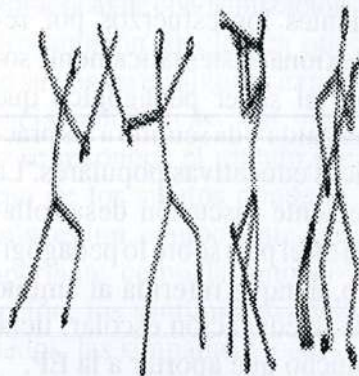
pueden “aprender”, en sentido estricto, la educación es una práctica social que busca afectar intencionalmente las formas de comprender y actuar de los sujetos sociales.

Podemos distinguir incluso acciones educativas formales (Escuelas, talleres, cursos, conferencias) y acciones educativas informales. Sus espacios de acción ha sido en la mayoría de los casos las mismas organizaciones y movimientos populares, aunque también las modalidades formales como las escuelas sindicales, los grupos de alfabetización, los programas de capacitación, etc.

3.3. *El Diálogo de saberes, una cuestión cultural.*

Desde fines de la década pasada, se ha asumido la expresión “Diálogo de Saberes” como la más adecuada a los presupuestos metodológicos sobre construcción de conocimientos en EP. A partir de una crítica a las concepciones iluministas (el pueblo no sabe nada o lo que sabe no sirve) y populistas (el pueblo lo sabe todo y posee la verdad), se plantea que es la interacción conflictiva entre los diversos saberes como debe trabajarse.

Se reconoce que tanto los sectores populares como los educadores formados en espacios académicos poseen unos sa-



beres, cuya diferencia no sólo radica en que abarquen campos de realidad diversos, sino que están construido desde lógicas culturales diversas, poseen estrategias operatorias y de transmisión diferentes. Tanto educadores como educandos son portadores de saber científico y saber popular; es decir, no constituyen dos universos aislados sino que hay intersecciones y circulación de saberes.

La existencia de diversos saberes y su posible complementariedad no es sólo una cuestión cognitiva, sino que nos remite al plano cultural; corresponden a lógicas de comprensión cultural y a prácticas históricas diferentes. Mientras los saberes académicos provienen de una matriz racional iluminista con primacía del lenguaje abstracto, los conceptos, el análisis formal, en los saberes populares predomina la matriz simbólica con su lenguaje concreto, cargado de imágenes y el relato vivencial.

Más aún, así como se reconocen diversos modos de concebir y hacer ciencia, también coexisten variadas lógicas culturales populares, resultado de la apropiación de su tradición histórica, de su creación frente a las cambiantes circunstancias sociales y a su interacción con la cultura hegemónica. Así por ejemplo podemos distinguir una lógica pragmática del rebusque y el aguente, signada por su creativa lucha por la sobrevivencia; una lógica dramática sobre su autorepresentación individual y colectiva o una lógica lúdico burlesca, como desquite simbólico a sus condiciones sociales adversas, entre otras.

La ubicación de los saberes en el universo más amplio de la culturas, lleva a afirmar que la educación popular entendida como diálogo de saberes no es sólo un problema de construcción de conocimiento sino de ampliación del universo de sentido de los sujetos involucrados en los procesos educativos. El diálogo cultural trasciende de las esferas formalmente educativas (el taller, la clase, el encuentro); acompañar toda las prácticas sociales donde hay interacción entre sujetos populares y educadores: planeación y ejecución de proyectos sociales, organización comunitaria y luchas sociales, entre otros.



Por tanto, coincidimos con Avila (1992) en considerar la educación popular como una práctica que se desenvuelve principalmente en el ámbito cultural; su campo de acción son las estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana de los diversos actores sociales subalternos, en función de la construcción de una identidad social, cultural y política propia.

3.4. La EP: espacio de socialización y construcción de sujetos sociales.

Dado el amplio espectro que constituyen las prácticas sociales populares y la noción de educación que maneja la EP, algunos autores han destacado su importante papel en los procesos de socialización y de construcción de identidades sociales; de este modo, la EP tiene su lugar tanto en los espacios de socialización tradicionales (familia, escuela), como en otros como los movimien-

tos y procesos de organización social, los medios de comunicación, las experiencias productivas y de supervivencia, etc.

En lo referente a su relación con los sujetos sociales, la EP ha tenido desde sus inicios una preocupación por fortalecer el mundo popular; sin embargo, la noción de lo popular que ha predominado entre educadores populares ha provenido más de las imágenes culturales provenientes del romanticismo y de la ilustración que de una comprensión histórica, y social que permita explicar los procesos de constitución de las diversas identidades sociales populares y sus modos de intervenir en el conjunto de la estructura social.

La perspectiva teórica de mayor influencia en el discurso educativo popular ha sido, sin duda, el materialismo histórico, o más bien ciertas versiones ortodoxas y estructuralistas

del marxismo. Desde este paradigma, el lugar privilegiado para explicar la constitución de sujetos sociales fue la esfera productiva; era en el plano económico donde se definían los grandes colectivos sociales, las clases. De este modo, los sectores populares se identificaron sólo en su condición de explotados. La concientización posibilitaría la representación racional de dicha condición social.

Esta lectura de los sujetos populares era efectiva cuando se trataba de los obreros; pero se queda corta para dar cuenta de otros sectores populares como los pobladores, los indígenas, las mujeres y jóvenes de los barrios o los trabajadores del sector informal. El problema es más grave aún, si se considera el carácter insular de la clase obrera en nuestros países y su pérdida de peso cuantitativo y social, en contraste con el crecimiento del sector informal y de la irrupción de nuevas identidades sociales con inéditas demandas y formas de lucha, llevó a cuestionar el paradigma clasista.

La insuficiencia del modelo para captar esta esquiva realidad viene siendo constatada con las investigaciones recientes inspiradas en paradigmas que plantean una visión más abierta sobre la constitución de sujetos sociales e identidades cul-

turales. Sin desconocer la incidencia de las condiciones económicas en la conformación de las subjetividades sociales, se reconoce que estas surgen y se conforman desde todas las esferas de la vida social y no sólo en la producción. Es en el cruce, siempre conflictivo, entre condiciones fácticas, prácticas sociales y cultura, donde se constituyen los sujetos históricos. La conciencia no se agota en lo racional ni en lo ideológico; se subordina al amplio universo de la cultura, la cual es simultáneamente constituyente del proceso social y constituida por él.

En síntesis, los sujetos sociales se constituyen tanto en el plano de las situaciones materiales como en el de la cultura, porque ambas son dimensiones de una misma realidad. Esto lleva a plantear la necesidad de estudiar la dimensión simbólica de todas las prácticas sociales, a reconocer que la cultura es fundamental para conocer e incidir sobre los sectores populares.

Bibliografía

- BOSCO PINTO, Joao. *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*. Río de Janeiro, GRAAL, 1.984.
- FREIRE, Paulo. *La pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Siglo XXI, Montevideo, 1.970.
- , *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Paz e Tierra, 1.967.
- , *La dimensión política de la educación*. En: *Cuadernos pedagógicos*. (8) 85. [Quito; Cedeco].
- GHISO, Alfredo. *Reflexiones sobre la pedagogía*. En: *Papeles del CEAAL*. Santiago de Chile, 1992.
- JARA, Oscar. *Educación popular. La dimensión educativa de la acción política*. San José de Costa Rica, Ceaspa-Alforja, 1.981.
- LOVISOLO, Hugo, *Educação popular: maioridade e conciliação*. Salvador de Bahía, UFBA, 1.990.
- MARIÑO, Germán (compilador). *Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes*. En: *Aportes*. (33) 91. [Dimensión Educativa, Bogotá].
- , *La ilustración de las ilustraciones*. Ministerio de Educación Nacional, 1.993.
- MEJIA Marco, Raúl. *Educación popular en los noventa*. Quito, Cedeco, 1.990.
- , *La pedagogía y lo pedagógico en la Educación Popular*. En: *Papeles del CEAAL*. (2) 92. [Santiago de Chile].
- PERESSON Mario, MARIÑO Germán y CENDALES Lola. *Alfabetización y educación Popular en América Latina*. Dimensión Educativa, Bogotá, 1.983.
- RODRIGUEZ Brandao, Carlos. *La educación popular en América Latina*. Quito, Cedep, 1.989.
- ROMERO, Luis Alberto. *Los sectores populares urbanos como sujeto histórico*. En: *Proposiciones*. (19) 90. [SUR, Santiago].
- SIME, Luis. *Los discursos de la Educación Popular*. Lima, Tarea, 1.991.
- TORRESC., Alfonso. *La educación popular, entre la esperanza y la incertidumbre*. Manizales, Cinde, 1.993.
- TORRES, Rosa María. *Discurso y práctica de la Educación Popular*. Quito, Ciudad, 1.988.
- ZIMELMAN, Hugo. *Educación como construcción de sujetos sociales*. En: *La Piragua*. (5) 92. [CEAAL, Santiago]. Filosofía y pedagogía

