COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



# EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

## Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI


*Anahí Guelman, Fabián Cabaluz, Mónica Salazar [Coordinadores]*

Estela Quintar | Inés Cappellacci | Anahí Guelman | Claudia Loyola | María Mercedes Palumbo | Shirly Said | Laura Tarrio | Silvya De Alarcón | Beatríz Areyuna | Fabián Cabaluz | Felipe Zurita | Jonathan Piedrahita | Yicel Giraldo | Cindy Guzmán | Yolanda Pino | Andrés Castaño | Mónica Salazar Castilla | Héctor Fabio Ospina | Piedad Ortega Valencia | María Teresa Cruz Bustamante | Juan Carlos Hernández | Cándida Chévez | Ariana Celeste Aquino | Suyapa Pérez | Danilo R. Streck | Alfonso Torres Carrillo | Alfredo Manuel Ghiso | Oscar Jara Holliday



CLACSO

# EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares.

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI / Quintar, Estela ... [et al.] ; coordinación general de Anahí Guelman; Mónica Salazar ; Fabián Cabaluz. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-384-2

1. Educación Popular. 2. Pedagogía . 3. América Latina. I. Quintar, Estela, II. Guelman, Anahí, coord. III. Salazar, Mónica, coord. IV. Cabaluz, Fabián, coord.
CDD 371.1

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Pensamiento Crítico / Pedagogías Críticas / Educación Popular / Escuela / Estado / Políticas Públicas / Reformas Educativas / Movimientos sociales / América Latina

Colección Grupos de Trabajo

# EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

## CORRIENTES EMANCIPATORIAS PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA DEL SIGLO XXI


**Anahí Guelman, Fabián Cabaluz, Mónica Salazar**
(Coordinadores)

**Estela Quintar**
**Inés Cappellacci**
**Anahí Guelman**
**Claudia Loyola**
**María Mercedes Palumbo**
**Shirly Said**
**Laura Tarrio**
**Silvya De Alarcón**
**Beatríz Areyuna**
**Fabián Cabaluz**
**Felipe Zurita**
**Jonathan Piedrahita**
**Yicel Giraldo**
**Cindy Guzmán**
**Yolanda Pino**
**Andrés Castaño**
**Mónica Salazar**
**Héctor Fabio Ospina**
**Piedad Ortega Valencia**
**María Teresa Cruz Bustamante**
**Juan Carlos Hernández**
**Cándida Chévez**
**Ariana Celeste Aquino**
**Suyapa Pérez**
**Danilo R. Streck**
**Alfonso Torres Carrillo**
**Alfredo Manuel Ghiso**
**Oscar Jara Holliday**



Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CLACSO
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

**Colección Grupos de Trabajo**

**CLACSO - Secretaría Ejecutiva**

**Pablo Gentili** - Secretario Ejecutivo
**Pablo Vommaro** - Director de Grupos de Trabajo, Investigación y Comunicación
**Nicolás Arata** - Director de Formación y Producción Editorial

**Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual**

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

**Núcleo de diseño y producción web**

**Marcelo Giardino** - Coordinador de Arte
**Sebastián Higa** - Coordinador de Programación Informática
**Jimena Zazas** - Asistente de Arte

**Equipo Grupos de Trabajo**

**Rodolfo Gómez, Giovanny Daza, Alessandro Lotti, Teresa Arteaga**

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.

**Biblioteca Virtual de CLACSO** www.biblioteca.clacso.edu.ar
**Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales** www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.**

**Primera edición**
*Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2018)

ISBN 978-987-722-384-2
© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

**CLACSO**
**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional Asdi

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

# ÍNDICE

Presentación
**Anahí Guelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar** | 9

PARTE I
DEBATES Y TENSIONES HISTÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS
ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

**Estela Quintar**
Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas
e histórico políticas | 15

**Inés Cappellacci, Anahí Guelman, Claudia Loyola,**
**María Mercedes Palumbo, Shirly Said, Laura Tarrio**
Disciplinar indómitos y acallar inútiles: la Educación Popular
y las Pedagogías Críticas interpeladas | 27

**Silvya De Alarcón**
Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad | 43

**Beatríz Areyuna, Fabián Cabaluz, Felipe Zurita**
Educación Popular y Pedagogías Críticas. Corrientes emancipadoras
de la educación chilena | 65

**Jonathan Piedrahita, Yicel Giraldo, Cindy Guzmán, Yolanda Pino, Andrés Castaño, Mónica Salazar, Héctor Fabio Ospina**
Pedagogía crítica y educación popular. Polifonía de voces desde la periferia colombiana | 95

**Piedad Ortega Valencia**
La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica | 117

**María Teresa Cruz Bustamante, Juan Carlos Hernández, Cándida Chévez, Ariana Celeste Aquino, Suyapa Pérez**
Vinculación entre Pedagogías Críticas y Educación Popular en El Salvador | 141

PARTE II
LO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN POPULAR Y LO POPULAR EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

**Danilo R. Streck**
Descolonizar a participação: pautas para uma pedagogia crítica latino-americana | 159

**Alfonso Torres Carrillo**
¿Dónde está lo crítico de la Educación Popular? | 173

**Alfredo Manuel Ghiso**
Conversaciones. Entre el legado de los que me preceden, y mi quehacer educativo | 191

**Oscar Jara Holliday**
Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social | 221

Inés Cappellacci, Anahí Guelman,
Claudia Loyola, María Mercedes Palumbo,
Shirly Said, Laura Tarrio*

# DISCIPLINAR INDÓMITOS Y ACALLAR INÚTILES

## LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS INTERPELADAS

### INTRODUCCIÓN

Este capítulo es el resultado de las discusiones sostenidas en el marco del equipo de Argentina del Grupo de Trabajo (GT) CLACSO "Educación Popular y Pedagogías Críticas" y de los aportes de compañeros y compañeras del GT de otros países. Un punto de partida de este trabajo supone sustentar que los términos "Educación Popular" y "Pedagogías Críticas" son polisémicos, por lo que es posible reconocer en ellos múltiples significaciones y conceptualizaciones, así como también diversos tipos de interacción posibles.

La Educación Popular puede ser entendida en la historia Argentina como lo hizo Sarmiento (1849) –en clave de instrucción pública

* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina. Este grupo conforma un espacio de confluencia de docentes e investigadoras que tienen como lugar de trabajo distintas dependencias de la Universidad de Buenos Aires: la Carrera de Ciencias de la Educación, la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y la carrera de Especialización en Pedagogías para la igualdad en contextos diversos de la Facultad de Filosofía y Letras así como las Carreras de Sociología y de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales. Todas las integrantes convergemos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. Además pertenecemos al grupo de trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas.

orientada a civilizar y homogeneizar a parte (sólo parte) de la población, para construir y consolidar un Estado Nacional liberal–, o como las diversas maneras de concebir alternativas de educación que invitan a formaciones emancipadoras, que buscan abarcar a la mayor parte del pueblo, como puede encontrarse en las múltiples lecturas que ha habilitado el legado freireano y en las experiencias situadas de movimientos sociales en particular.

Con las Pedagogías Críticas sucede otro tanto. Entre sus múltiples expresiones, son comprendidas a la vez como producción de teoría pedagógica que emana del pensamiento alternativo, crítico, norteamericano y como producción de teoría de carácter emancipador que se despliega a través de procesos de resistencia en Latinoamérica. Parten de la identificación del carácter político de la educación y necesidad de la desnaturalización de los procesos educativos, aunque no siempre de manera similar: a veces están más vinculadas al análisis y otras a la praxis.

Frente a la multiplicidad de concepciones en torno a una y otras, su vínculo tampoco puede ser entendido de un sólo modo, porque depende de cómo entendamos a cada una de ellas, al posicionamiento epistemológico que tengamos y a la dinámica de su relación. En un momento histórico en el que vuelven a asolar los discursos, nunca acallados, para los cuales "lo popular" representa el territorio de lo indómito a disciplinar y "lo crítico" resulta *una actividad inútil que ejercen los descontentos de siempre con miras a desestabilizar la armonía social*, resulta estratégico conjugar esfuerzos que consoliden la relación entre Educación Popular y Pedagogías Críticas. Nos posicionamos en pos de una articulación dinámica que pondere el valor de la criticidad y de la potencia de "lo popular" como componentes insoslayables en la pedagogía y del campo de las prácticas y experiencias educativas.

## ALGUNOS MODOS DE COMPRENDER A LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

### LA EDUCACIÓN POPULAR

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

Pero, como plantea Adriana Puiggrós (2005), "el significante *educación popular* habita conflictivamente los discursos sociales, culturales y educativos" (2005: 45). En palabras de Lidia Rodríguez (2013), en Argentina se vinculó a la educación popular con la instrucción pú-

blica homogeneizante y excluyente. Tanto para Puiggrós como para Rodríguez, importantes referentes de la investigación en educación en Argentina, la Educación Popular acompaña de manera polisémica el devenir histórico en Latinoamérica desde el siglo XIX: el párrafo anterior muestra el corrimiento de la lógica emancipatoria ilustrada hacia la lógica disciplinadora, vencedora en la contienda. Alfonso Torres Carrillo (2016) toma de Carlos Rodriges Brandão (2006) una clasificación de los sentidos de la Educación Popular que confiere a uno de ellos, coincidentemente, el de la *democratización, extensión, universalización* del saber, articulada al movimiento de la ilustración y vinculada a la educación que se destina al pueblo, sobre todo a los sectores más pobres.

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

Dicho esto, nos parece importante mostrar que en esta disputa, aún dentro de este sentido transformador, hay en los últimos años, consideraciones fuertes respecto de la reactivación, reapropiación y recreación de la Educación Popular (Torres Carrillo, 2016) en diversos ámbitos. En los movimientos y colectivos populares de base territorial en la Argentina, encontramos experiencias de educación para niños y niñas y escuelas primarias y secundarias para jóvenes y adultos así como un conjunto amplio de talleres de formación política, economía popular, género y medios de comunicación alternativos, entre otros, que también se imbrican con la educación popular. La Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina (MOCASE-VC) y las Escuelas Campesinas del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) y de la Unión

de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Cuyo (UST) son expresiones educativas surgidas en los movimientos campesinos en la ruralidad. Las decenas de Bachilleratos Populares, las Primarias Populares y los Jardines Comunitarios gestados y conducidos por organizaciones y movimientos populares emplazados en la urbanidad también resultan expresiones de relevancia.

Ahora bien, también las escuelas públicas estatales y la formación docente (Cantero, 2015; Hillert, 2015) son territorios de anclaje de la educación popular. Existen por ejemplo colectivos de docentes que trabajan y piensan en la escuela pública como la agrupación docente estudiantil Simón Rodríguez, que es parte de la organización Corriente Popular Juana Azurduy y trabaja en la escuela y en la formación docente desde la concepción de maestros populares y de la consideración de infancia digna, o el colectivo Ni Calco ni Copia, entre otros. Crecen también espacios de formación de docentes y de profesores que buscan preservar la lógica de la educación popular en la formación docente destinada a las escuelas públicas, como el Instituto Terciario Emerenciano, que es una escuela pública de gestión social[1] en el barrio Emerenciano de la capital de la provincia de Chaco, creado y dirigido por el Movimiento de Trabajadores Desocupados Emerenciano Sena y que forma profesores de educación inicial, matemática, historia y educación física; o la creación del Instituto Superior de Formación Docente "Dora Acosta" por parte de la organización El hormiguero, ubicado en la Villa 31 bis, donde vecinos del barrio estudian la carrera de Profesorados de Educación Primaria. Asimismo, cabe destacar los programas educativos públicos alternativos creados en Latinoamérica (Rodríguez, L. 2013) y su incorporación como política de estado como en el caso de Nicaragua o San Pablo bajo la gestión de Freire. Se multiplicaron los ámbitos y, fundamentalmente se hicieron permeables el sistema educativo y el propio Estado durante los gobiernos posneoliberales, populistas o progresistas de la región. Se multiplican también los temas, problemas y destinatarios de la Edu-

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

cación Popular y, junto con los modos de entenderla, se revisan perspectivas esencialistas que la ataban a procedimientos fijos.

Nos interesa entonces, junto con Torres Carrillo (2009, 2016) y otros referentes (Puiggrós, 2005; Rigal, 2004, 1996), en diálogo con las experiencias mencionadas, realizar una serie de caracterizaciones que nos permitan entender y definir la Educación Popular.

En todas estas experiencias, de manera particular y heterogénea se proponen y producen "un conjunto de prácticas sociales intencionalmente dirigidas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos" (Carrillo, 2009: 20). Es decir que tienen un horizonte emancipador. En este sentido la Educación popular constituye una corriente de pensamiento.

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

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

> "De este modo, cuando desde la Educación Popular se habla de paradigmas emancipadores, simultáneamente estamos haciendo mención a una dimensión gnoseológica (interpretaciones de la realidad), a una

> dimensión política y ética (posicionamiento frente a dicha realidad) y a una dimensión práctica: dicha concepción orienta las acciones individuales y colectivas. Desde la ya clásica consigna "ver-juzgar-actuar" hasta las elaboraciones actuales, la preocupación de la educación popular por el conocimiento ha estado y está en función de las prácticas transformadoras de realidad, es una pedagogía de la praxis" (Torres Carrillo, 2009: 21).

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

Por su parte, Luis Rigal (2004) invita a pensar a la Educación Popular como lucha, porque entiende que la praxis social está destinada a ser "productora de sentido, con intencionalidad de transformación social" (2004: 167). Cuando en el quehacer cotidiano, en las barricadas, se trastoca el orden natural de las cosas, cuando los sujetos toman la palabra y exigen ser escuchados. Por eso esta praxis educativa está enraizada con una mirada profunda hacia el sujeto de la educación: es una educación humanista en detrimento de las pedagogías neoliberales que proponen "una ciudadanía para el desarrollo de actitudes adaptativas a las propuestas económicas, y no a la construcción de un pensamiento autónomo y crítico" (2004: 166). Pensar el acto de educar como un encuentro entre sujetos posibilita formas plurales de pensar y de vivir. Se promueve a cuestionar lo dado, desnaturalizando las prácticas que intentan neutralizar y normalizar las voces de aquellos y aquellas que denuncian y evidencian las diversidades, que rompen con la lógica homogeneizadora.

## LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Tal como lo planteamos, las Pedagogía Críticas también tienen una multiplicidad de significados y referentes, y quedaron más asociadas a un posicionamiento teórico-ideológico (respecto de las pedagogías "no críticas" o hegemónicas). Se las suele concebir como la producción de teoría crítica-reproductivistas, teorías de la resistencia y teorías de la reproducción emanada de Europa, a partir de los desarrollos vinculadas a la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt) y a las producciones académicas de corte crítico reproductivista de Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron (ambos con énfasis en la reproducción cultural), Christian Baudelot, Roger Establet (con el análisis del sistema educativo francés), Louis Althusser (y los aparatos ideológicos del Estado y el papel de la educación), entre los más conocidos y sobre todo de la producción estadounidense, desde diversas perspectivas: Martín Carnoy y el modelo económico-reproductor, Samuel Bowles y Herbert Gintis y la teoría de la correspondencia, Michael Apple (indagando sobre la relación entre el Estado y la educación),

Peter McLaren (en análisis sobre las escuelas) y Henry Giroux (en una visión panorámica de las distintas corrientes). Los análisis aportados por estos autores develaron las funciones conservadoras de la educación y las contradicciones de la "escuela moderna burguesa" entre sus ideales de igualdad y unidad, y su rol al servicio del mantenimiento de las relaciones de producción capitalista. Varios de estos reconocidos autores recuperan y resignifican los aportes de Gramsci y particularmente de Paulo Freire. Gran parte de sus producciones han sido parte de nuestros planes de estudio y lo son en la actualidad. Y, si bien, su aporte es invaluable, en cierta medida han sesgado nuestra formación crítica atendiendo a los problemas y tradiciones de otros ámbitos geográficos y culturales.

Así, siguiendo a Silvia Llomovatte (2013) desde el campo de la Pedagogía, nos preocupa la desigual valoración que en los procesos de formación se les otorga a los pensadores del "Norte", en detrimento de aquellos de nuestra región. Muchas veces las principales referencias a nuestros desarrollos pedagógicos quedan ausentes de los currículos y los planes de estudio, la mayoría de las veces por desconocimiento. Sin embargo, a lo largo de nuestra historia diferentes movimientos sociales latinoamericanos han dado a luz a pensadores que desplegaron propuestas pedagógicas con fundamentos y posicionamientos teóricos y metodológicos en abierta resistencia a los impuestos desde los centros coloniales y neocoloniales, en momentos posteriores de la historia.

En esto coincidimos con Fabián Cabaluz Ducasse (2015) en que existen una pluralidad y multiplicidad de Pedagogías Críticas Latinoamericanas enmarcadas histórica y geográficamente que, sin embargo, se unifican respecto del reconocimiento de la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y de la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social. Y que "quienes trabajamos en el campo educativo, debemos lograr reconocer la enorme tradición crítica del pensamiento pedagógico" (2015: 16) y la acción de las pedagogías críticas latinoamericanas, estableciendo su vínculo, contribuciones mutuas y también deslindes con el campo de la Educación Popular Latinoamericana.

Desde un abordaje histórico, aunque también actual, podemos recuperar la producción y los debates que plantearon personalidades tales como Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire y Enrique Dussel, entre otros[2]. Estos autores, cada uno a su

2 Tal como afirma Llomovatte, en el artículo citado, se destacan un conjunto considerable de hombres de su tiempo. Queda pendiente poder avanzar, recuperar y visualizar el papel de las mujeres intelectuales del Siglo XIX y principios del Siglo XX,

manera, han reflexionado, trabajado y propuesto una forma de pensar a la Pedagogía desde ricos y originales posicionamientos críticos. Así, aportan y nos traen a la memoria, a la reflexión y a la acción a los propios sujetos latinoamericanos, mestizos, colonizados, pero también potentes, creativos, complejos. Nos recuerdan que tenemos formas de pensarnos y de hacernos *en* y *desde* nuestro continente y que en eso está la riqueza y la potencia para construir nuevos futuros. Estos autores pensaron el compromiso del intelectual y de la educación y aportaron a la construcción de sociedades plurales, democráticas, basadas en el poder de los pueblos, convirtiendo su pensamiento y acción política en la tarea de sus vidas. Esto supone una constante recuperación, revisión y reapropiación de las matrices de pensamiento latinoamericanas y de sus propuestas pedagógicas, tal como lo propone Adriana Puiggrós, quien afirma que "para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a nuevas generaciones sino nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Sólo así lograremos que un espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia" (Puiggrós, 2005: 103).

De esta forma, parte del compromiso de las Pedagogía Críticas resulta así de oponerse y resistir a la impronta occidental y eurocéntrica en la construcción hegemónica de conocimiento y de las orientaciones de las propuestas educativas y aportar a la construcción de un pensamiento articulado a la idea de un proyecto político emancipador que aparece tempranamente en América Latina como uno de sus rasgos identitarios (Lander, 2000).

Se suman a ellos los aportes pedagógicos de muchos movimientos sociales, tanto de principio de siglo XX como de la actualidad, encarnando la idea de Pedagogos colectivos. Estos movimientos sociales, surgidos en su mayoría como respuesta a procesos sociales excluyentes de fines del siglo XX e inicio de este siglo, se propusieron discutir la educación hegemónica y desarrollar propuestas alternativas que atiendan a sus necesidades retomando (y revalorizando) saberes propios. Disputan así gran parte de la oferta educativa predominante. Y sus propuestas, reflexiones y acciones nos cuestionan, nos movilizan. Y nos brindan una oportunidad para sacudir, ampliar y redefinir nuestras posiciones.

Además, consideramos, a partir de los aportes de la colega Silvia Serra (2011), que las Pedagogías Críticas se rebelan contra el presente y proponen sueños de sociedades diferentes a las actuales, aunque,

---

que no faltaron, por el contrario, aportaron a la construcción del campo pedagógico crítico en nuestra región del mundo.

tal como advierte la autora, el pensamiento pedagógico necesita ser interrogado; su alcance, sus efectos, sus contextos, sus intervenciones requieren ser interpeladas: "Si admitimos como parte del saber pedagógico su carácter descriptivo en relación a los rumbos que unas prácticas deberían asumir, ¿cómo delinear un pensamiento que, sin abandonar su criticidad, sea capaz de "inquietar" una cierta configuración del campo para producir en él algún movimiento?" (Serra, 2011: 30-31).

Es en este sentido que la propia "Teoría crítica" (no necesariamente pedagógica), la "crítica" o "lo crítico" también pueden ser concebidos de manera más ligada a la desnaturalización, a la proyección discursiva o a una actitud frente al mundo y la realidad social, una actitud que pregunta. Como lo plantea Estela Quintar en el capítulo "Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas" de este mismo libro, a pesar de comprometer al pensamiento, el distanciamiento se trata de una crítica histórica y no meramente teórica. Creemos, con Silber (2011), que el punto de vista crítico no puede constituirse en un dogma, para lo que se hace necesario considerar sus condiciones de incompletud, contingencia y superabilidad;

> "la condición de politicidad, en tensión con lo ético, se hace posible con el carácter teórico-práctico de la pedagogía. La relación entre pensamiento y acción se plasma en participación, consenso, solidaridad, y en la interpelación ética a otro. (…) por estos rasgos, la pedagogía tiene que direccionar la acción educativa pues la educación es una práctica productora de sentidos sociales y por lo tanto responsable –aunque no sola– de la transformación social" (Silber, 2011: 19)[3].

## UNA TOMA DE POSICIÓN: EL VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Las últimas décadas generaron un panorama donde las demarcaciones de cada campo se han mostrado desafiadas en América Latina. La noción de "lo popular" en referencia a la educación, tanto como "lo crítico" en relación a lo pedagógico, se han diversificado. Las experiencias políticas y sociales colectivas desplegadas en América Latina necesariamente abrieron campos para el pensamiento y la acción, que

3 Desde nuestros ámbitos de trabajo, destacamos la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras, espacio que desde el 2008 lleva adelante la tarea de realizar aportes para la sistematización y la producción de conocimientos que abonan este territorio, y la carrera de Especialización en Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos que problematiza el concepto de igualdad desde la pedagogía tomando como ejes las problemáticas del trabajo, el género y el arte y la comunicación.

requieren ser reflexionadas, recuperadas y narradas con categorías que resulta necesario reinventar. Nuestro posicionamiento geopolítico, su desarrollo histórico se tornan claves para revisar las perspectivas desde las cuales se construyen sentidos. Por ello, resulta necesario estar alertas a encapsulamientos que no resulten pertinentes ni potentes para la configuración de posibilidades en un presente que se nos plantea complejo.

Específicamente refiriéndonos a este terreno de cruces e intersecciones entre Pedagogías Críticas y Educación Popular, es clave escapar a los pensamientos dicotómicos que polarizan en pos de rotular y clasificar, obstaculizando de ese modo la comprensión y al desarrollo de acciones transformadoras que consoliden procesos de empoderamiento de grupos históricamente sojuzgados. Por parte de la Educación Popular el riesgo es caer en activismos que no ponderen la reflexión, el registro, la sistematización y el análisis profundo de sus propuestas. Por parte de las Pedagogías Críticas, el peligro es el de dejarse llevar por academicismos verbalistas, que se regodeen en la especulación "crítica" de las condiciones del presente sin articular una producción de intervenciones efectivas en los múltiples ámbitos que requieren hoy programas de acción fundados.

Desde nuestra óptica, las pedagogías críticas hacen las veces de marco de comprensión –o paraguas– de la Educación Popular como praxis. En este sentido planteamos que la Educación Popular es una de las manifestaciones más importantes de las Pedagogías Críticas en Latinoamérica. Esto supone que consideramos también que las Pedagogías Críticas no son sólo instancias de reflexión sino que se conciben, tal como lo expresamos más arriba, como espacios de intervención crítica.

Por ello, lejos de contraponer lo que de hecho está unido, consideramos que una relación dinámica y colaborativa entre Educación Popular y Pedagogías Críticas van consolidando una búsqueda creativa de acciones, formas de registro y reflexión de experiencias educativas en las cuales el horizonte político transformador no acalle sino que recupere el despliegue de la dimensión subjetiva, sus pasiones, sufrimientos, miedos, saberes en pos de la construcción de iniciativas en el campo pedagógico. A su vez, esto plantea el desafío de encontrar modos para la validación de modalidades y ámbitos alternativos de producción, recreación, circulación y distribución del conocimiento social crítico que amplíe los marcos de comprensión y plantee orientaciones para acciones cuyo derrotero no es posible controlar. Esto último implica trabajar en pos de una reconfiguración del campo de producción pedagógica redefiniendo cuáles son los ámbitos y las instancias encargadas de la consagración de la validez y significatividad

de dichas categorías y pautas. El diálogo, la apertura de los límites simbólicos para la generación de proyectos compartidos se constituye en una clave que, no sin tensiones, viene generando resultados en este proceso. Consolidar este trabajo resulta estratégico en un momento histórico en el que se denotan o popular y lo crítico.

Si bien la "crítica" puede ser concebida de múltiples maneras, el posicionamiento que nos interesa como investigadoras y como parte del GT, tiene que ver con asumir la crítica como una postura y no como un corpus definido, como una actitud y no como una "teoría crítica" con parámetros pre-establecidos. Nos interesan entonces los modos en que, como sujetos concretos, somos capaces de hacernos preguntas por nuestra realidad y desde allí ser constructores de la misma, de la pedagogía y de la educación popular, tal como lo plantea Hugo Zemelman (2005, 2011). Por ello creemos que hoy esta actitud consiste en asumir una perspectiva que sea crítica del paradigma neoliberal y de su impacto en la producción de subjetividades, asociada al enfoque positivista y el razonamiento lógico-matemático, a la concepción de la relación de los seres humanos con el mundo en tanto sujeto-objeto (que se expresa tanto en la relación con la naturaleza, en la relación de conocimiento, como en el vínculo pedagógico), a la subalternización de visiones, grupos y culturas que no se plieguen a esa forma de razonamiento, etc. En este sentido, las pedagogías críticas fungen como una expresión, en clave pedagógica, del pensamiento crítico situado en la actualidad y en América Latina, como una forma distinta de producir conocimiento, con el horizonte puesto en la emancipación, en el que cambian las formas de conocer y probablemente con ellas, el contenido del conocimiento.

## PENSAR LA ESCUELA PÚBLICA ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS: EL "TRISTE" DESTINO DE LA CRITICIDAD Y LO POPULAR INDÓMITO A CONTROLAR

Una breve caracterización del convulsionado contexto actual de ataque a la Educación Pública en la Argentina nos lleva a ponderar, de un modo aún más potente, la necesidad de profundizar, a contra corriente, la articulación de los campos de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas.

### EL "TRISTE" DESTINO DE LA CRITICIDAD

En Argentina los discursos oficiales de esta nueva etapa de restauración neoliberal empezaron por denostar el rol de la criticidad en la trama social. Flora Hillert (2015) señala que Alejandro Rozitchner y Marcos Peña, intelectual y funcionario respectivamente del actual gobierno argentino,

"difunden el credo del optimismo y el entusiasmo acríticos: 'En la Argentina se piensa que ser crítico es ser inteligente, pero nosotros creemos que ser entusiasta y optimista es ser inteligente, y que el pensamiento crítico llevado al extremo, le ha hecho mucho daño a la Argentina', recitaba Marcos Peña en el año 2016. Por su parte, Alejandro Rozitchner, en el mismo año, disparaba que el *'pensamiento crítico'* es un *'valor negativo'* enseñado en las escuelas nacionales y objetaba que los docentes aspiren a que sus alumnos desarrollen pensamiento crítico: '¿Cómo hacemos para que la educación les dé a los chicos algo que los haga más felices, capaces y productivos?'" (Hillert, 2015).

La propuesta, claramente, es guardar el pensamiento crítico en el arcón de lo inútil para dar paso a un actitud entusiasta y productiva, de adhesión acrítica a la lógica del mercado.

Esta convocatoria abierta de descrédito al pensamiento crítico es totalmente afín a un discurso neoliberal que alienta la simplificación de los procesos sociales, gestando opciones binarias, banalizando los procesos de construcción de consensos, alentando "diálogos" y "encuentros" que sólo son eufemismos seductores que enmascaran y tergiversan una real participación ciudadana en la construcción colectiva de alternativas.

La gravedad de estas cuestiones está signada en que no son sólo estrategias discursivas, sino agudas, constantes y masivas modalidades de intervención. A esta altura ya podemos calificarlo como un modo sistemático de operar sobre la sensibilidad social, construyendo sentidos colectivos de descrédito que dan el plafón de posibilidad para ir desmantelando el sistema de educación pública, todo un baluarte que ha resistido diversos embates en la Argentina.

## LO POPULAR INDÓMITO A CONTROLAR

De modo coherente a lo planteado, otro eje discursivo presente en el discurso oficial es la necesidad de disciplinamiento. Nuevamente el discurso se ha traducido en prácticas represivas de manifestaciones populares, que lamentablemente se han llevado vidas como las de Santiago Maldonado y la de Rafael Nahuel, militantes de movimientos populares mapuches, en el sur de Argentina. Estos casos de resonancia social necesariamente tienen efectos ejemplificadores. En este mismo sentido, se van produciendo sistemáticamente el cierre de amplias ofertas educativas destinadas a jóvenes y adultos (Plan FinEs, bachilleratos de adultos, por ejemplo), así como también se propuso el cierre de escuelas rurales por atender a "pocos niños". En algunos de estos casos, se pudo dar marcha atrás con estas decisiones a partir de la movilización de las comunidades afectadas y de la solidaridad de amplios grupos de la población. Otra ofensiva se ha enfocado en

la formación docente en los Institutos de Formación Docente a partir de la desacreditación de dicha formación. Esto implica procesos de cierre de institutos, con la pretensión de "reciclarlos" en universidades de "mayor calidad y jerarquía". Estas estrategias encubren procesos de demérito y de ajuste de la formación "crítica" de maestros a partir del cierre de ofertas de larga tradición en Argentina y la configuración de docentes con perfil de "emprendedores", individualista, acrítica y en cuyo perfil la enseñanza no figura.

## EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN LA ESCUELA PÚBLICA

La tarea de problematizar esta relación en el contexto actual, nos impulsa a recuperar las resonancias y disonancias del presente en este territorio que habitamos. Hoy, tiempo y espacio de avance neoliberal, se despliega en Argentina un ataque masivo a la Educación Pública, sus instituciones, sus actores, su lógica. La reivindicación de la Escuela Pública Popular nutrida por los aportes de las Pedagogías Críticas, parece entonces una bandera necesaria que direcciona nuestras reflexiones, prácticas y la producción de conocimiento en el escenario social.

Nuestro sistema educativo, tiene una marca fundante clave en cuanto a la preeminencia del rol activo del Estado en tanto garante de la Educación, que se plantea con claridad como Derecho Social[4] en la Ley Nacional de Educación de 2006. Esta marca permitirá comprender la orientación dada a nuestro abordaje. Las tensiones producto de la contradicción entre procesos de control estatal y de apropiación y producción por parte de los sectores populares, han impulsado una dinámica de disputas que hoy se despliegan con fuerza. Como un caleidoscopio de posiciones móviles, los esfuerzos por transformar el sistema educativo han pasado de bregar por un horizonte expansivo de fortalecimiento de la formación ciudadana, comprometida y crítica a partir de 2016, bajo el gobierno de la alianza Cambiemos a un horizonte estrecho de formación de recursos humanos para un sistema económico pauperizado, que explícitamente requiere sujetos que acepten la incertidumbre y el desamparo impulsándolos a "emprender" soluciones individualistas bajo la lógica del sálvese quien pueda.

Tal como lo anticipamos, los ámbitos escolares lejos de ser excluidos como ámbitos de indagación, han sido recurrentes espacios proveedores de oportunidades para recuperar lo instituyente, para disrumpir lo establecido, para dar cauce a iniciativas emergentes. Tanto

4 La Ley de Educación Nacional plantea en su artículo 2: "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

desde la pugna por la legitimación y acceso de saberes ancestrales, como desde la construcción de propuestas que activan el acceso de los sujetos recurrentemente excluidos a patrimonios culturales y experiencias formativas negados en sus condiciones habituales de vida, como desde la adecuación de la forma escolar para la diversificación de oportunidades podemos reconocer procesos de construcción que disputan lógicas hegemónicas. Así podemos encontrar experiencias potentes como las del Centro Educativo Isauro Arancibia, que es una escuela pública para jóvenes y adultos en situación de calle, o las Escuelas de Reingreso que constituyen un proyecto educativo novedoso del año 2004[5] que –en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria– reformula el régimen académico e instrumenta numerosos mecanismos de apoyo para que los jóvenes expulsados y que abandonaron el sistema educativo puedan concluirlo, También podemos mencionar al Plan FinEs, que es un plan de alcance nacional destinado a que los jóvenes y adultos terminen sus estudios primarios o secundarios, con modalidades no escolarizadas, co-gestionadas y financiadas de manera mixta entre la Nación y las jurisdicciones provinciales. Este último Plan viene siendo desfinanciado y desguazado, al momento de escribir estas páginas se pretende cerrarlo.

Creemos que nuestro posicionamiento, lejos de fortalecer una mirada acusadora sobre la escuela pública – que la concibe como un escenario de mero disciplinamiento social- apuesta a dar visibilidad a la porosidad de los muros escolares. Poros por los que se oxigena la posibilidad vital de algunos estudiantes por redefinir sus destinos. Sin negar los evidentes efectos de exclusión, homogeneización y violencia con las que ha operado la educación pública sobre sujetos provenientes de grupos subalternizados, apuesta a poner en la mira la potencia de este espacio público para articular proyectos colectivos que nutren y fortalecen subjetividades.

La complejidad constituyente de lo social nos convoca a eludir posiciones dicotómicas y dar cauce a las cuestiones que, de modo subterráneo y en la escala de vida cotidiana, juegan pulseadas con el sistema y logran, en los intersticios, construir alternativas. Nos atrevemos a afirmar que la contraposición entre educación popular –ligada a los procesos educativos por fuera de lo escolar– y escuela pública –ligada al control estatal– resulta a esta altura inadecuada por invalidar los esfuerzos de pedagogos y maestros críticos cuyas investigaciones y aportes conceptual y empírico han abonado la posibilidad que se abre en la articulación de ambos términos. Esta invisibilización a su vez, resulta muy funcional a los poderes vigentes que apuestan a bloquear

5 Ley No 898 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

el acceso a aquellas realidades reconstruidas y resignificadas en el seno de lo público que resulta el blanco de los procesos de desprestigio para su desmantelamiento.

Ante este panorama, consideramos que recuperar las memorias de construcciones que se fundan en la posibilidad –en aquello que anida en los interfugios–, y que ponen de relieve la indeterminación constituyente de lo social, forma parte de nuestra responsabilidad. "La historia no está sometida a ninguna ley que lleve a los procesos históricos en una dirección única e irreversible, la historia es un campo abierto, es una zona indeterminada, se construye o la construyen" (Zemelman, 1998-2006-2009: 35).

Estamos convencidas de que algunas de las distintas vertientes de la educación popular –aquellas referidas a la escuela de todos como derecho universal y aquellas que piensan los modos en que, a través de la problematización, los pueblos se van transformando para transformar la realidad– pueden encontrarse en la educación pública, escribiendo la historia de la pedagogía crítica latinoamericana.

En este contexto, nos interesa también plantear el rol activador que les cabe a las universidades públicas. Creemos que estos espacios tienen la posibilidad de tramar lazos y habilitar la construcción de estrategias colaborativas entre distintos ámbitos hoy interpelados por políticas neoliberales regresivas, no sólo desde lo discursivo, en miras a su desprestigio social, sino a partir del ajuste en las condiciones materiales que afectan su vida cotidiana.

**BIBLIOGRAFÍA**

Brandão, C. 2006 ¿O qué é la educação popular? (Sao Paulo: Editora Brasilense).

Cabaluz Ducasse, F. 2015 *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas* (Santiago de Chile: Quimantú).

Cantero, G. 2015 "Prácticas de Gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de una educación pública y popular" en *Polifonías* N° 4 (7).

Hillert, F. 2015 "Educación democrática y popular en la escuela pública" en Suárez, D. et al. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas en educación popular* (Buenos Aires: Noveduc).

Lander, E. 2000 *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (Buenos Aires: CLACSO-UNESCO).

Ley de Educación Nacional. N° 26.206 (2006)

Llomovatte, S. y Cappellacci, I. 2013 "Pedagogos latinoamericanos críticos. Las primeras luchas" en *Revista Internacional de Educación*

*para la Justicia Social / Internacional Journal of Education for Social Justice* (Madrid: Universidad Autónoma de Madrid).

Puiggrós, A. 2005 *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana* (Bogotá: Convenio Andrés Bello).

Rigal, L. 2004 *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Rigal, L. 1996 "La escuela popular y democrática: un modelo para armar" en *Revista Crítica Educativa*, 1.

Rodríguez, L. 2013 *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América latina. Aportes para balance y prospectiva* (Buenos Aires: APPEAL).

Rodríguez, S. 1988 *Inventamos o erramos* (Caracas: Monte Ávila).

Sarmiento, D. F 1849 *De la educación popular* (Santiago de Chile: Julio Belin).

Serra, S. 2011 "La pedagogía como efecto del pensamiento" en Hillert, F. y otras (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA).

Silber, J. 2011 Presentación al capítulo "Lo pedagógico en las teorías y corrientes sobre la educación" en Hillert, F. y otras (comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA).

Sousa Santos, B. 2009 *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social* (México: CLACSO).

Torres Carrillo A. 2016 *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina* (Buenos Aires: Biblos).

Torres Carrillo, A. 2009 "Educación popular y paradigmas emancipadores". en *Pedagogía y Saberes*, 30.

Zemelman H. 2011 *Configuraciones Críticas. Pensar epistémico sobre la realidad* (México: Siglo XXI).

_____ 1998-2006-2009 *El conocimiento como desafío posible* (México DF. Instituto Politécnico Nacional-IPECAL).

_____ 2005 *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el pensamiento crítico* (Barcelona: Anthropos y Centro de Investigaciones humanísticas de la Universidad Autónoma de Chiapas).