

Educación Popular en América Latina: trazas históricas y nudos estratégicos para el siglo XXI

JORGE FABIAN CABALUZ DUCASSE¹

Resumen

El artículo que presentamos se organiza a partir de dos apartados: en el primero de ellos, se presentan cinco trazas históricas de la educación popular latinoamericana, a saber: las prácticas y discursos de educación emancipadora promovidos por Simón Rodríguez y José Martí durante el siglo XIX, las experiencias educativas y pedagógicas impulsadas por el naciente movimiento obrero y popular entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia durante la década de los treinta del siglo pasado, el surgimiento durante la década de los sesenta de la pedagogía de la liberación elaborada por Paulo Freire, y finalmente, las prácticas y discursos de educación popular desplegados contra las dictaduras cívico-militares en la región. Y en el segundo apartado, se retoman cuatro debates estratégicos de los cuales ha sido parte la educación popular latinoamericana en lo que va transcurrido del siglo XXI, el primero referido al problema de la soberanía nacional y popular, el segundo vinculado a las luchas por descolonizar el campo educativo y pedagógico, el tercero asociado a las articulaciones entre educación popular y feminismo en el marco de las luchas contra el patriarcado, y el cuarto concerniente a la relevancia de luchar desde la educación popular por la defensa y el robustecimiento de la educación pública.

Palabras clave: Educación Popular. Latinoamérica. Soberanía. Descolonización. Antipatriarcado. Educación pública.

Educação Popular na América Latina: traços históricos e nós estratégicos para o século XXI

Resumo

Este artigo se organiza em duas partes. No primeira parte, apresentam-se cinco traços históricos da Educação Popular da América Latina, a saber: as práticas

e discursos de educação emancipadora promovidos por Simón Bolívar e José Martí durante o século XIX; as experiências educativas e pedagógicas promovidas pelo movimento operário e popular entre fins do século XIX e começo do XX; a experiência da Escola Ayllu de Warista na Bolívia durante os anos 1930; o sofrimento durante os anos 1960 da pedagogia da libertação, elaborada por Paulo Freire; e, finalmente, as práticas e discursos de Educação Popular desdobrados contra as ditaduras cívico-militares na região. Na segunda parte, retomam-se quatro debates estratégicos inerentes à Educação Popular na América Latina no transcurso do século XXI: o problema da soberania nacional e popular; as lutas por descolonizar o campo educativo e pedagógico; as articulações entre Educação Popular e feminismo no marco das lutas contra o patriarcado; e a relevância de lutar desde a Educação Popular pela defesa e pelo fortalecimento da educação pública.

Palavras-chave: Educação Popular. América Latina. Soberania. Descolonização. Antipatriarcado. Educação pública.

Popular Education in Latin America: historical traces and strategic nodes for the 21st century

Abstract

The article we present is organized from two sections: in the first one, five historical traces of Latin American popular education are presented: emancipatory education practices and discourse promoted by Simón Rodríguez and José Martí during the 19th century, the educational and pedagogical experiences foster by the rising labor and popular movement between the late nineteenth and early twentieth centuries, the experience of the Ayllu School of Warisata in Bolivia during the thirties of the last century, the emergence during the decade of the sixties of the Pedagogy of Liberation developed by Paulo Freire, and finally, the practices and discourse of popular education deployed against the civil-military dictatorships in the region. And in the second section, four strategic debates are revisited, of which Latin American popular education has been part of during the 21st century, the first one referred to the problem of national and popular sovereignty, the second concept related to struggles for decolonizing the educational and pedagogical field, the third one associated to the articulations between popular education and feminism in the framework of the struggles against patriarchy, and the fourth concerning the relevance of fighting from popular education field for the defense and strengthening of the public education.

Keywords: Popular Education. Latin America. Sovereignty. Decolonization. Antipatriarchy. Public education.

Trazas históricas en torno a la educación popular latinoamericana

Las reflexiones emanadas desde la educación popular latinoamericana, para replicar una imagen utilizada por Karl Marx y retomada por Emir Sader (2009) y Gabriel Salazar (2003), se despliegan en la realidad continental como el movimiento de un topo, es decir emergiendo en el debate público de manera amplia y profunda en determinados momentos y coyunturas, para luego hundirse, invisibilizarse y recluirse al espacio íntimo de las experiencias y el trabajo cotidiano. A partir de este movimiento de emergencia e inmersión de proyectos educativos y pedagógicos coherentes con las necesidades, problemáticas y luchas latinoamericanas, nos interesa particularmente referirnos a cinco trazas históricas:

Una primera traza se asocia en términos temporales a los procesos de emancipación del siglo XIX, recoge los planteamientos de los pensadores de la independencia, sobre todo los escritos de Simón Rodríguez (1769-1854) y José Martí (1853-1895)². Para ambos intelectuales y políticos, pensar lo educativo era central para consolidar el proceso emancipatorio que vivía Latinoamérica, y por tanto, la educación debía permitir constituirnos como americanos, ya no como apéndices de Europa; como sujetos creadores y no repetidores, de aquí la reconocida frase rodrigueana del “inventamos o erramos”; debía ser una educación que permitiera que los sujetos y ciudadanos pudieran liberarse de mercaderes y clérigos, entregando herramientas para desarrollar un trabajo creativo y propio, en fin, se trataba de constituir una educación que formara ciudadanos integrales, comprometidos con la liberación de la región. Lo anterior implicó un cuestionamiento al método de educación hegemónico de la época, conocido como el método lancasteriano, que promovía la memorización, la repetición y el aprendizaje enciclopedista. Dicho método, según estos autores se distanciaba de una educación integral que potenciara la creatividad, las artes, el trabajo, los oficios, etc. Es un primer proceso educativo, que se podría inscribir en los debates, discusiones y disputas sobre la construcción de una América soberana (WAINSZTOK *et al.*, 2013; PUIGGRÓS, 2010; MEJÍA, 2013; GILLER *et al.*, 2016; TORRES, 2019).

Una segunda traza podemos asociarla al período que se extiende entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX (1880-1920), en el que emergen y se despliegan las primeras experiencias organizativas, culturales y educativas inscritas al naciente movimiento

obrero y popular en el continente. Dichas experiencias fueron inspiradas principalmente por formulaciones asociadas al socialismo utópico de Saint Simón, Fourier y Owen; el anarquismo, particularmente por la experiencia de la escuela racionalista, impulsada en Cataluña por el pedagogo Francisco Ferrer i Guardia; y por el marxismo. Durante este período histórico, se generaron experiencias de educación primaria, secundarias e incluso universitarias gestionadas por las propias organizaciones de la clase trabajadora, se reivindicó la categoría de auto-educación, como una forma de disputar el modelo de escolarización de las élites y como una forma de señalar que la única educación pertinente a la clase trabajadora sería aquella levantada y sostenida por la propia clase trabajadora. Se crearon escuelas populares, bibliotecas populares, centros de estudio, círculos obreros, escuelas racionalistas, entre otras, en las cuales se apostaba por una educación integral, sustentada en los principios de la solidaridad, el apoyo mutuo, el antiautoritarismo, además, fueron escuelas que fomentaban el trabajo en talleres y huertas, practicaban la co-educación, articulaban conocimientos científicos, manuales y agrarios, promovían la educación laica, entre otras prácticas. Por esta vía, se esperaba sustraer a la educación estatal y clerical, la mayor cantidad de niños/as, jóvenes y adultos/as de la clase trabajadora, disputando así el modelo de escolarización hegemónico burgués. La bullente creación de estos espacios educativos sirvió para mitigar la deficiencia cualitativa y cuantitativa de la educación pública, y a su vez para ir configurando alternativas a la educación estatal (ASQUINI, 2013; ACRI; ALDERETE; SALVARREY, 2013; REYES, 2014).

Como tercera huella, y también asociado a la primera mitad del siglo XX, destaca el trabajo realizado desde las comunidades aymaras y quechuas, sintetizado de manera ejemplar, en la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia (1931-1936). La propuesta liderada por el maestro normalista y trotskista Elizardo Pérez y por el campesino y educador aymara Avelino Siñani, fue una de las más relevantes experiencias de educación indígena y descolonizadora del continente. En la Escuela Ayllu de Warisata se articularon saberes económicos, productivos, políticos, organizativos y culturales de las comunidades aymaras y quechuas. Para quienes lideraban la experiencia de la Escuela Ayllu, la educación no podía restringirse a la enseñanza del mundo letrado, sino que debía irradiar acción vital, debía procurar la educación integral de los sujetos, debían enseñarse la cultura y lenguas propias, la escuela debía colaborar con el

desarrollo económico y social de las comunidades, para lo cual eran centrales las actividades agrícolas y los talleres de producción, organizados de acuerdo a las necesidades y características de la zona (carpintería, albañilería, tejería y herrería, entre otras). Considerando lo anterior, la Escuela Ayllu de Warisata, fue una experiencia educativa que logró articularse con el trabajo productivo, tensionando de paso, la división social del trabajo (intelectual y manual) y generando un modelo de escuela autosustentable. Con la experiencia de la Escuela Ayllu resurgió la *ulaka* aymara-quechua o el Parlamento Amauta, que se configuró como el gobierno de la comunidad sobre la escuela, el cual se configuró como el espacio deliberativo para resolver todos los temas de la comunidad indígena, de esta forma, se incorporan las formas de organización política de las comunidades indígenas en la gestión escolar. La experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata se enfrentó a perspectivas oligárquicas, latifundistas, coloniales y sentó bases de la educación indígena en el continente, siendo retomada en diferentes políticas educativas en México y Centroamérica durante las décadas de los cuarenta y cincuenta (SALAZAR MOSTAJO, 1986; PÉREZ, 2011).

Una cuarta traza histórica nace con la revolución cubana de 1959, y durante la década de los sesenta y setenta, se asocia a grandes reformas educativas de carácter democrático-popular, a la re-emergencia del movimiento estudiantil (secundario y universitario) y al nacimiento y desarrollo de la pedagogía de la liberación freiriana. Son años agitados, signados por procesos de lucha contra el capitalismo dependiente, tardío y periférico, el imperialismo norteamericano y el colonialismo occidental, procesos que permitieron la emergencia de al menos tres cuerpos teóricos centrales para la conformación de la pedagogía liberadora, nos referimos a la filosofía de la liberación, a la teología de la liberación y a las teorías de la dependencia. Durante este período destacó la articulación entre cristianos/as y marxistas, quienes asumieron la alfabetización campesina y popular como herramienta de concientización y politización de las clases oprimidas. En Brasil, surgirán los Centros Populares de Cultura (CPCs), espacios desde los cuales se desarrollará un trabajo centrado en las artes (teatro, cine, artes plásticas, música, fotografía, literatura a cordel, etc.); el Movimiento de Cultura Popular (MCP), centrado en la alfabetización popular y los procesos de concientización, movimiento desde el cual emerge la obra de Paulo Freire; y el Movimiento de Edu-

cación de Base (MEB), el que se centró en un trabajo radiofónico, que permitió llegar a miles de localidades urbanas y rurales del Brasil. La síntesis más acabada de estos movimientos fue la pedagogía de la liberación freiriana (MEJÍA, 2013; SAVIANI, 2013). Para efectos de este trabajo, sólo nos interesa remarcar que el método de alfabetización psico-social desarrollado por Paulo Freire, será central para posibilitar el sufragio en los sectores populares y para incluir en la participación política a grandes mayorías de la población (campesinos, indígenas, afrodescendientes, etc.), otrora excluida de los sistemas políticos (FREIRE, 2009, 2012).

Finalmente, una quinta traza histórica, desarrollada entre las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, en los cuales se puede observar el despliegue de discursos, prácticas, experiencias y proyectos pedagógicos que se enfrentaron a las dictaduras militares, promoviendo procesos de democratización y luchas por los derechos humanos. El problema de la democracia y la democratización social (por abajo y en los múltiples espacios de la vida cotidiana) será un eje central de trabajo para quienes militan y construyen desde la educación popular. A lo anterior debemos adicionar la preocupación por denunciar y defender las sistemáticas violaciones a los derechos humanos perpetuadas en el continente. Durante este período, la triada de memoria, justicia y verdad, son incorporadas al repertorio de lucha de la educación popular (PUIGGRÓS, 1998, 2010).

De acuerdo con lo planteado, nos parece importante remarcar que existen una gran cantidad de huellas, vestigios y/o trazas de la educación popular latinoamericana, por lo que podemos sostener que esta corriente pedagógica posee un acumulado histórico (de experiencias, prácticas, reflexiones, etc.) de más de dos siglos. Si logramos detenernos y analizar en profundidad cada una de esas trazas, podemos encontrar debates de época o nudos estratégicos que nos permiten aproximarnos a los sentidos profundos y complejos de las luchas por construir una educación emancipadora en un territorio y período histórico concreto. La educación popular latinoamericana se ha desplegado y desenvuelto en el seno de las contradicciones de nuestras sociedades, comprometiéndose permanentemente con los sujetos, comunidades, pueblos y naciones oprimidos, explotados y dominados. Revisemos a continuación algunos nudos estratégicos que ha estado enfrentando la educación popular latinoamericana durante lo que va del siglo XXI.

Educación Popular y nudos estratégicos para el siglo XXI

En el presente apartado nos interesa dejar asentados algunos debates estratégicos, y por tanto centrales, para el complejo escenario que vive América Latina en los albores de la segunda década del siglo XXI. Desde nuestra perspectiva, y afirmándonos en formulaciones del historiador británico Perry Anderson (2007), sólo en la medida en que las fuerzas de izquierda y las organizaciones y movimientos populares, vayan desarrollando pensamiento estratégico estrechamente vinculado con las luchas de sus tiempos, podrán lograr avances en el robustecimiento de los caminos emancipatorios. Evidentemente, la educación popular desarrollada en el seno de fuerzas sociales y políticas de cuño liberador no puede distanciarse de los nudos estratégicos de su época, por tanto, debe realizar múltiples esfuerzos por generar propuestas teóricas y prácticas que permitan superar los nudos del orden hegemónico. A continuación, presentaremos cuatro nudos estratégicos.

Educación popular, defensa y robustecimiento de la soberanía popular

América Latina vive un complejo proceso de derechización neoliberal y conservadora, que se ha expresado con claridad en países como Brasil, Colombia, Argentina, Ecuador, Bolivia, Chile, entre otros. Y como todo proceso histórico, esto no se explica sólo por los gobiernos de turno, sino que remite a procesos culturales y sociales de compleja y gran densidad. Un ejercicio de caracterización de estos procesos desborda con creces los objetivos de este escrito, pero nos parece necesario señalar que existe un delicado punto de discusión política centrado en el problema de la soberanía nacional y popular, puesto que uno de los principales focos de ataque de las agendas neoliberales y conservadoras se dirige precisamente contra este punto neurálgico de nuestras sociedades. Veamos al menos tres planteamientos, desarrollados desde el pensamiento crítico latinoamericano, que han sido formulados en la lucha por defender y robustecer la soberanía.

Un primer planteamiento de quienes han reivindicado la relevancia de las luchas por la soberanía popular ha enfatizado en el desarrollo de programas y proyectos de investigación que se preocupen por: promover un ejercicio de revisionismo histórico, preocupado por desmontar y desmitificar la

historia señorial y colonial, sustentada en relatos de grandes héroes nacionales y en la invisibilización de la historia de las fuerzas nacionales y populares; desarrollar discursos radicalmente críticos con respecto a las oligarquías y burguesías latinoamericanas, puesto que han promovido proyectos coloniales, racistas, entreguistas, entre otros elementos; y visibilizar la historia de las clases populares y de los grupos subalternizados (obreros, campesinos, indígenas, afrodescendientes, sectores medios, intelectuales, mujeres, niños/as, entre otros/as) (GONZÁLEZ CASANOVA, 2017).

En segundo lugar, durante gran parte del siglo XX, los debates en torno al desarrollo de la soberanía popular implicaron avanzar en un proyecto nacional y regional de nacionalización e industrialización, todo lo cual se asociaba a transformaciones estructurales en la matrices productivas, o planteado de otra forma, requerían una política económica que promoviera la industrialización nacional sobre la base del ahorro interno (por la vía de la nacionalización de la minería, los hidrocarburos, etc.) y la planificación económica desde el Estado. El desarrollo de una política económica centrada en la industrialización implicaba apostar por una ruptura radical con la condición semicolonial del país, y oponerse a los modelos de desarrollo agroexportador y primario. En este sentido, se cuestionó duramente el modelo lineal de desarrollo promovido desde la CEPAL que implicaba primero una política agraria, para en un segundo momento, desarrollar una industrialización liviana, y finalmente avanzar hacia una industrialización pesada (MAURO MARINI, 2015; CUEVA, 2015).

Y un tercer planteamiento ha sostenido que el desarrollo de la soberanía popular sólo puede ser logrado en la medida en que se avance en la construcción de un proyecto antiimperialista y encaminado hacia el socialismo. En esta dirección, la crítica al imperialismo es planteada como una crítica al capital monopólico, a la constitución del mercado mundial y a la apropiación del excedente, procesos que siempre han beneficiado a las potencias centrales. Para sociedades semicoloniales como las de América Latina, la lucha contra el imperialismo era concebida como parte de las luchas de liberación nacional, es decir, resultaba necesario y urgente para avanzar en procesos de construcción nacional con soberanía³ y capacidad de autodeterminación, el enfrentarse al poder económico, político y militar del imperialismo, avanzando en recuperar áreas estratégicas de la economía, transformar matrices productivas, impulsar procesos de industrialización, redistribuir la riqueza, etcétera (GONZÁLEZ CASANOVA, 1991; TAPIA, 2016).

En la actualidad, podemos constatar que diferentes organizaciones y movimientos populares latinoamericanos, han enfatizado en centralidad de las luchas por la soberanía, y en este sentido, han retomado los planteamientos anteriores, pero a su vez, han abierto otras aristas, como por ejemplo la lucha por la soberanía de los cuerpos y por la soberanía alimentaria. Evidentemente el problema de la soberanía es un problema estratégico para el devenir del siglo XXI en Nuestra América, y en este escenario hay varias interrogantes que han comenzado a ser desarrolladas desde la educación popular ¿cuál es la relevancia de reconstruir la historia popular, las historia de las comunidades, pueblos, clases y naciones dominadas? ¿qué herramientas, además de la historia oral y local, son relevantes para impulsar estos procesos? ¿cómo contribuir desde el campo educativo en la creación y socialización de nuevos modelos de desarrollo, de nuevas matrices productivas que logren superar las lógicas destructivas de ciertos modelos de industrialización? ¿cómo colaborar en el desarrollo de procesos educativos que promuevan una crítica radical al imperialismo y el colonialismo en nuestras sociedades? En fin, queda planteado y abierto uno de los grandes desafíos para los/as educadores/as populares latinoamericanos: ¿Qué significa en la actualidad educar en, desde y para la soberanía (nacional, popular, alimentaria, de los cuerpos, etc.)?

Educación Popular y luchas contra el patriarcado

Durante las primeras décadas del siglo XXI hemos visto multitudinarias manifestaciones de organizaciones y movimientos feministas y de disidencias sexuales a lo largo y ancho de América Latina, lo que nos lleva a reflexionar en torno a las necesarias vinculaciones entre educación popular y feminismo. Desde los años sesenta del siglo XX, podemos encontrar estrechas vinculaciones entre educación popular y las largas historias de lucha contra el sexismo, el machismo y el patriarcado, denunciando las múltiples formas que asumen las relaciones sociales de dominación asociadas al género y la sexualidad (PAÑUELOS EN REBELDÍA, 2007; COBO, 2010).

El actual ciclo de movilizaciones feministas en América Latina, ha enfatizado en variadas aristas en torno a cómo los sistemas educativos producen y reproducen relaciones de dominación asociadas al género y la sexualidad, nos interesa enfatizar en cinco problemáticas: en primer lugar,

se ha acusado al aparato escolar de ser una institución que contribuye a la reproducción de relaciones de subordinación hacia las mujeres, reafirmando una masculinidad segura, viril, agresiva y racional (KOROL, 2007); en segundo lugar, se ha criticado el conocimiento científico enseñado en las escuelas, puesto que en numerosas ocasiones se sustenta en ideales de neutralidad, objetividad, universalidad y racionalidad, postulados que han sido acusados de androcéntricos, en tanto se subalternizan las epistemologías que reivindican lo mundano, la parcialidad, el involucramiento, la improvisación y el error (PÉREZ BUSTOS, 2010; COBO, 2010); en tercer lugar, se han criticado los contenidos de las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales, por enseñar la historia de los hombres, escrita por hombres (canon bibliográfico masculino) y por visualizar solamente la historia de la heterosexualidad (COBO, 2010; KOROL, 2016); en cuarto lugar, se ha omitido la comprensión del cuerpo como construcción histórica, por tanto, poco y nada se ha profundizado en torno al rol de ideologías, discursos y prácticas que naturalizan la división sexual del trabajo, así como la construcción de ciertos roles y estereotipos de género (KOROL, 2016); y en quinto lugar, se ha puesto énfasis en la relevancia de problematizar el currículum oculto en las aulas y escuelas, ya que se ha sostenido que en las relaciones interpersonales, el uso del espacio físico y la utilización del lenguaje cotidiano se producen y reproducen relaciones asimétricas de poder, en las cuales mujeres y disidencias sexuales se encuentran en condición de subalternidad (KOROL, 2017; GORE, 1996).

Considerando la complejidad de todas las problemáticas puestas en el centro del debate desde los feminismos latinoamericanos, sólo nos interesa agregar algunas de las propuestas que han ido emergiendo desde la educación popular, las pedagogías feministas, la educación no sexista. Al parecer existe consenso político-pedagógico en sostener que: resulta fundamental desarrollar prácticas pedagógicas no autoritarias, dialogantes y horizontales, que avancen en la reivindicación de lo experiencial, lo emotivo y lo sentimental como otra fuente de conocimiento (PEÑUELA, 2009; KOROL, 2017); es urgente frenar la violencia sexista en los espacios educativos, para lo cual se requiere crear marcos normativos o regulatorios para sancionar el acoso y la violencia de género; se necesita con premura la generación de espacios de formación integral (talleres, cursos, seminarios, etc.) para docentes, profesores/as, directivos/as y estudiantes con enfoque de igualdad de género y crear programas de educación sexual integral

(ESI) en las escuelas públicas, comunitarias y populares (MORGADE, 2016); y para continuar avanzando en una educación liberadora, la educación popular feminista requiere seguir avanzando en quitarle poder a los sectores conservadores de la derecha al interior del sistema educativo y de los aparatos culturales (KOROL, 2016, 2017).

Educación Popular y descolonización del campo educativo

Desde la década de los noventa del siglo veinte, sólo para remitirnos al pasado reciente, se ha desplegado de manera sistemática por parte de los movimientos indígenas y afrodescendientes, una crítica radical y contundente a los discursos y prácticas de colonización que aún perviven en América Latina, y particularmente a sus múltiples mecanismos y dispositivos de exclusión y subalternidad. Las denuncias contra el colonialismo han puntualizado en su vinculación directa con la perpetuación de un modelo de desarrollo dependiente y entreguista, que ha despojado tierras sistemáticamente a comunidades, que ha saqueado y destruido recursos agrícolas, mineros y petrolíferos, y también, que se ha apropiado de conocimientos y saberes populares, ancestrales, comunitarios (BARONNET, 2012; CABALUZ, 2017).

El discurso neoliberal e incluso ciertas perspectivas progresistas han respondido a las demandas de las comunidades, pueblos y naciones indígenas y afrodescendientes, promoviendo un discurso educativo pluri y multicultural que promueve la diversidad, pero desde lógicas despolitizadas, racializadas y folclorizantes. La matriz de comprensión de la educación pluri o multicultural ha seguido atrapada en los márgenes de la colonialidad, pues, sólo a modo de ejemplo, de facto han despreciado el trabajo manual, las lenguas y las formas de sociabilidad y organización política de las comunidades indígenas (SAMANAMUD, 2010; PATZI PACO, 2011).

Desde los movimientos indígenas y afrodescendientes de América Latina, se han planteado al menos cuatro grandes desafíos históricos para avanzar en una educación descolonizadora: primero, se deben conocer, denunciar y problematizar los procesos de concentración de la tierra en manos de unos pocos latifundistas, los procesos de despojo de las tierras comunales, los procesos de racialización y campesinización de la población indígena, los procesos culturales civilizatorios y/o de occidentalización, entre otros; segundo, se deben realizar numerosos esfuerzos por conocer y visibilizar la historia de las comunidades, pueblos y naciones indígenas y afrodescen-

dientes, conocer memorias de levantamientos, temporalidades de lucha y ciclos rebeldes, intentando profundizar en sus demandas y proyectos de corta, mediana y larga duración; tercero, es relevante reivindicar la historia oral, pues no sólo permite pluralizar las fuentes de comprensión del pasado, sino que también permite la construcción colectiva de conocimientos y saberes; y cuarto, es importante avanzar en problematizar las concepciones lineales de comprender el tiempo histórico propias de las lógicas modernas y eurocéntricas, para ello, las nociones de pachakuti, co-existencia simultánea, superposición de ciclos históricos, abigarramiento, multi-temporalidad, entre otras categorías desarrolladas desde el pensamiento socio-crítico latinoamericano, pueden ser tremendamente productivas (PALERMO, 2014; WALSH, 2013, 2017; CABALUZ, 2015, 2017).

Educación Popular y luchas por la educación pública

Finalmente, un último nudo estratégico de la educación popular en el siglo XXI, creemos que se encuentra asociado a su eventual compromiso con las luchas por la defensa y la ampliación de la educación pública.

Durante la década de los ochenta del siglo pasado, diferentes espacios de educación popular, vinculados a ONGs y algunas organizaciones sociales, abrieron interesantes debates y publicaron variados textos sobre el “tercer sector” o aquello que no cabía dentro de los márgenes de lo público ni de lo privado, y en este contexto emergieron las categorías de “educación pública no estatal”, “educación popular comunitaria” y/o “educación pública popular”, categorías que intentaban generar una propuesta de síntesis entre las reivindicaciones de los movimientos sociales y la educación popular y las luchas de los sindicatos de maestros/as y profesores/as por democratizar las escuelas públicas. Hoy creemos que dicho debate es fundamental retomarlo⁴.

Por otro lado, a nivel planetario y latinoamericano, desde la década de los noventa del siglo veinte, se ha vivido un proceso de hipertrofia del aparato escolar, lo que se ha expresado, por un lado, en la extensión de las jornadas escolares, impulsando jornadas escolares completas, donde los/as estudiantes deben permanecer en los establecimientos educacionales por cerca de ocho horas diarias, y por otro lado, se ha extendido la escolaridad obligatoria hacia la educación pre-escolar, incorporando a los/as niños/as desde muy temprana edad a la institución escolar. En este marco,

de crecimiento desmesurado de la escuela, en desmedro por supuesto de otros espacios educativos, es relevante que los/as educadores/as populares, se comprometan con las luchas por la democratización y comunitarización de la educación pública, asumiéndola como un terreno más de disputa político-pedagógica.

Finalmente, creemos importante subrayar que las luchas por la educación pública se encuentran completamente vigentes en nuestras sociedades, producto del contexto de derechización neoliberal y conservador que vive Nuestra América. En este sentido, entendemos que los movimientos estudiantiles que han paralizado las clases, han ocupado sus escuelas, han luchado en masivas concentraciones y movilizaciones contra el lucro y la mercantilización de la educación; las organizaciones y movimientos de profesores/as que se han enfrentado a las políticas de precarización material y simbólica de las escuelas, que han polemizado con políticas curriculares de cuño tecnicista y que se han enfrentado a la lógica de las evaluaciones estandarizadas, que se han opuesto a la flexibilización, a la precarización del trabajo y a las políticas de gerenciamiento; y las organizaciones y movimientos populares, que han levantado escuelas propias, autogestionadas, comunitarias, que han avanzado en prefigurar proyectos político-pedagógicos liberadores, anticapitalistas, descolonizadores, feministas, que han materializado inéditos-viables en el campo educativo, preocupándose de la educación para un trabajo cooperativo y solidario, de una educación para el cuidado de la vida, el territorio y la naturaleza, de una educación preocupada por la soberanía alimentaria y la agroecología, de una educación no sexista, etcétera, son todas expresiones vivas y vigentes de las luchas por defender, democratizar y transformar en clave emancipatoria la educación pública. Y por supuesto que, en este marco, la educación popular tiene aún muchas semillas que sembrar y frutos que cosechar.

Recibido em: 14/10/2019

Aprovado em: 20/12/2019

Notas

1 Docente e investigador de la Escuela de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Coordinador Grupo de Trabajo CLACSO en Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Educador popular

de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y militante de Emancipación. Movimiento de pedagogías críticas y educación popular. fabiancabaluz@gmail.com

2 Existe un debate en torno a los orígenes de la educación popular, puesto que algunas investigaciones asociadas a las perspectivas decoloniales, sostienen que sería erróneo remitirnos a prácticas y discursos emancipatorios promovidos por hombres, blancos y criollos, y argumentan que los orígenes de una educación liberadora se deben rastrear en las prácticas educativas de las comunidades indígenas y las comunidades afrodescendientes que vivían en condición de cimarrones (WALSH, 2013, 2017).

3 Luis Tapia (2016) sostuvo que en una de las principales características de las sociedades semicoloniales, es que su soberanía es escasa, débil o esporádica. Y también, desde Bolivia, René Zavaleta Mercado (2008, p. 55), en su obra póstuma titulada “Lo nacional-popular en Bolivia”, enfatizó en que la condición semicolonial se asocia a un problema estructural de soberanía. “Esta suerte de anorexia hacia la soberanía es quizás el más aberrante de los caracteres de las clases dominantes, políticas y económicas de América Latina”.

4 Para una aproximación y reconstrucción de este debate, a partir de la realidad chilena de la postdictadura, se recomienda la lectura de Fauré y Cabezas (2019).

Referências

ACRI, Martín; ALDERETE, Luciano; SALVARREY, Leandro. La educación popular en México: luchas, resistencias y experiencias pedagógicas contrahegemónicas (1857-1940). *In*: ELISALDE, Roberto; ACRI, Martín; DUARTE, Daniel (comp.). **Historia de la educación popular**. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2013. p. 203-250.

ANDERSON, Perry. **Tras las huellas del materialismo histórico**. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2007.

ASQUINI, Sabrina. Escuelas populares o la escuela pública: disyuntiva socialista a comienzos del siglo XX. *In*: ELISALDE, Roberto; ACRI, Martín; DUARTE, Daniel (comp.). **Historia de la educación popular**. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2013. p. 63-89.

BARONNET, Bruno. Educación intercultural y descolonización del saber en la era multicultural. **Revista Marista de Investigación Educativa**, v. 2, n. 2, p. 34-42, 2012.

CABALUZ, Fabian. **Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas**. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2015.

CABALUZ, Fabian. Educación, Racismo y Descolonización. Reflexiones pedagógicas a partir de Silvia Rivera Cusicanqui. **Revista Actual Marx/Intervenciones**, n. 22, p. 153-174, 2017.

COBO, Rosa. ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. **Revista Universitaria de Formación del Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 63-72, 2011.

CUEVA, Agustín. **Entre la ira y la esperanza y otros ensayos de crítica latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO/Siglo XXI Editores, 2015.

FAURÉ, Daniel; CABEZAS, Diego. Los sentidos de lo público y lo comunitario en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016). **Trenzar**, Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante, n. 3, p. 17-46, 2019.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI Editores, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI Editores, 2012.

GILLER, Diego *et al.* **El maestro ambulante**. José Martí y las pedagogías nuestroamericanas. Buenos Aires: Ediciones del CCC, 2016.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Imperialismo y liberación**. Una introducción a la historia contemporánea de América Latina. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1991.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Explotación, colonialismo y lucha por la democracia en América Latina**. Ciudad de México: Ediciones Akal, 2017.

GORE, Jennifer. **Controversias entre las pedagogías**: Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

KOROL, Claudia. “La educación como práctica de la libertad”. Nuevas lecturas posibles. *In*: PAÑUELOS EN REBELDÍA. **Hacia una peda-**

gogía feminista. Géneros y Educación Popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y América Libre 2007. p. 9-22.

KOROL, Claudia (comp.). **Feminismos populares:** pedagogías y políticas. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2016.

KOROL, Claudia (comp.). **Educación popular, dialogo de saberes y pedagogía feminista.** Buenos Aires: Ediciones América Libre, 2017.

MAURO MARINI, Ruy. **América Latina, dependencia y globalización.** Buenos Aires: CLACSO/ Siglo XXI Editores, 2015.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular).** Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2013.

MORGADE, Graciela (coord.). **Educación sexual integral con perspectiva de género:** la lupa de la ESI en el aula. Rosario: Homo Sapiens, 2016.

PALERMO, Zulma (ed.). **Para una pedagogía decolonial.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

PAÑUELOS EN REBELDÍA. **Hacia una pedagogía feminista:** Géneros y Educación Popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y América Libre, 2007.

PEÑUELA, Diana. “Pedagogía decolonial y educación comunitaria: Una posibilidad ético-política”. **Revista Pedagogía y Saberes**, n. 30, p. 39-46, 2009.

PATZI PACO, Félix. **Etnofagia estatal.** Modernas formas de violencia y contraviolencia simbólica (Análisis comparativo entre la Reforma Educativa y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez). La Paz, Bolivia: Editorial Vicuña, 2011.

PÉREZ BUSTOS, Tania. “Aportes feministas a la Educación Popular: Entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología”. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1. p. 243-260, 2010.

PÉREZ, Elizardo. **Warisata:** la escuela Ayllu. La Paz, Bolivia: Hisbol/ Ceres, 2011.

PUIGGRÓS, Adriana. **La educación popular en América Latina.** Orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1998.

PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire**: Educación para la integración iberoamericana. Buenos Aires: Editorial Colihue, 2010.

REYES, Leonora. **La escuela en nuestras manos**. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932). Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2014.

SADER, Emir. **El nuevo topo**. Los caminos de la izquierda latinoamericana. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

SALAZAR MOSTAJO, Carlos. **La Taika**: teoría y práctica de la Escuela Ayllu. La Paz, Bolivia: Editorial GUM, 1986.

SALAZAR, Gabriel. **La historia desde abajo y desde dentro**. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2003.

SAMANAMUD, Jiovanny. Interculturalidad, educación y descolonización. **Revista Integra Educativa**, v. 3, n. 1, p. 67-80, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TAPIA, Luis. **La producción del conocimiento local**. Historia y política en la obra de René Zavaleta. La Paz: Editorial Autodeterminación, 2016.

TORRES, Alfonso. **Simón Rodríguez**: un don para la educación popular. Bogotá: Editorial Pie de Monte, 2019.

WAINSZTOK, Carla *et al.* **Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América**. Buenos Aires: Ediciones del CCC, 2013.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya Yala, 2017.

ZAVALETA MERCADO, René. **Lo nacional-popular en Bolivia**. La Paz: Plural Editores, 2008.