

La elección categorial: alternativas y educación popular

Lidia Mercedes Rodríguez

Introducción

Esta investigación surgió en torno a la pregunta de la pertinencia en el nuevo milenio de la tradición de la educación popular en el actual contexto argentino y latinoamericano. Aunque es sostenida por numerosos actores sociales, y valorada desde diversas tendencias políticas, también es cierto que en muchas ocasiones, en el sentido común pedagógico, tal concepto parece obsoleto, ligado a utopías revolucionarias fracasadas y perimidas. Su valor no es evidente.

“Educación popular” es un significante de larga data en la historia de la educación latinoamericana. Su uso se remonta al siglo XIX, y a su abrigo se organizaron en el continente los sistemas educativos modernos.

Nuestra hipótesis de trabajo, es decir, nuestra respuesta provisoria a la pregunta respecto a la fecundidad del estudio en torno a la educación popular fue afirmativa. Como posición político-pedagógica de la cual partimos, pero que queríamos fundamentar de modo más complejo.

Alternativa

La elección categorial es un aspecto central en el desarrollo de la investigación, ubica la mirada, orienta la búsqueda, delimita el trabajo de campo. En ese sentido, el concepto de “alternativa” ha sido muy productivo para abrir la mirada a una historia de la educación negada en los discursos oficiales, oculta en tramas profundas de lo social, de difícil acceso a veces para la investigación histórica por la escasez de documentos escritos. Sin embargo, dentro y fuera de la escuela, en diferentes planos de lo real –en lo social, lo político, lo económico– se producen procesos de transmisión cultural y formación de sujetos en lógicas que tensionan las perspectivas hegemónicas.

Hacer visibles las alternativas requiere el uso también de un concepto no reduccionista de la pedagogía, al menos en dos sentidos. En primer lugar, la educación como un proceso que no se encuentra ni determinado por otros planos (como el político o el económico), ni tampoco es aislable de modo autónomo del conjunto de lo social. En ese sentido es que Puiggrós, retomando la categoría althusseriana, la define como “sobredeterminada”.¹ Por otra parte, la educación una práctica formadora de sujetos², que se produce en múltiples modos y espacios de la compleja trama social.

Se abre así un campo diferente, no solo porque habilita el estudio de amplios espacios de lo social, sino porque permite comprender el proceso de organización de los sistemas escolares latinoamericanos como el resultado de procesos de construcción de hegemonía en el campo específicamente pedagógico, pero articulado a otros planos. Contribuye a desnaturalizar el

¹ Adriana Puiggrós (1984). *La educación popular en América Latina. Nueva Imagen*.

² Rosa Nidia Buenfil Burgos (1997). *Revolución Mexicana, mística y educación*. México: Torres y Asociados, pág. 156.

relato de construcción de los Sistemas de Instrucción Pública Centralizados y Estatales, y hacer visibles las luchas por las lógicas que los iban a consolidar. En la década de 1980, ya en el marco de gobiernos democráticos, varios trabajos del grupo APPEAL avanzaron superando esa visión dicotómica. Se planteó una suerte de “gradación” de alternatividad, de acuerdo al nivel de ruptura con la propuesta dominante. De modo sintético, se podría definir como una de las principales conclusiones de ese trabajo que no todas las alternativas provienen del campo de la izquierda ni tienen contenido popular. Por el contrario, también desde los sectores más conservadores se organizan sentidos pedagógicos que rompen la lógica hegemónica; no todas las experiencias que de alguna manera ofrecen una opción diferente a la propuesta tradicional incluyen la dimensión de lo popular, en sus sujetos, en sus contenidos, o en algunos de esos puntos. Por ejemplo, se desarrollan propuestas de alto nivel de sofisticación didáctica inaccesibles a las mayorías. Este tipo de abordaje se basa en una opción metodológica donde la categoría no se liga a un modelo teórico preestablecido, no le otorga a la “alternatividad” propiedades particulares predefinidas desde un paradigma. Se utiliza más bien como una herramienta que organiza el trabajo de campo desde cierta perspectiva, en la línea de delimitar un campo problemático.³ En particular, las alternativas cumplen un papel deconstructivo de la lógica establecida, tienen capacidad de poner en evidencia la lógica de la configuración discursiva establecida, tiene potencialidad problematizadora.⁴

En particular, no desde el lugar de una “crítica” o una “negación”, sino por el contrario, la alternativa es del orden de la afirmación, propone una cierta organización de sentido. Ese efecto deconstructivo puede ser analizado con independencia del análisis histórico respecto a las posiciones de fuerza en cada coyuntura e incluso de su capacidad de constituirse como hegemónica en una determinada coordenada temporo-espacial. Da una opción, puedo elegir, “tengo alternativa”.

Y ofrece una perspectiva de búsqueda del elemento “potencial”, a ser activado en cierto horizonte de sentido, en cierta perspectiva de futuro. Contribuye a visualizar aquellos puntos que pueden ser activados en vistas a la construcción de un proyecto transformador.⁵

Esa prospectiva encuentra su sostén, su solidez, en un pasado que se hace presente en cada momento, en cada punto muchas veces inesperado de ese resurgir de la memoria. “Existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra”, plantea Benjamín⁶, es el presente el que alberga la posibilidad de retomar los gérmenes de aquello que no pudo desplegarse, lo derrotado, lo que fue quedando en los márgenes, para construir desde esos lugares potenciales prospectivas que rompan la inercia de las tendencias dominantes.

Lo alternativo remite también a un régimen particular espacial y de temporalidad. Permite visualizar lo que estaba invisibilizado desde las lógicas hegemónicas. Y en un horizonte utópico que es de orden estructural y de largo

³ Marcela Gómez Sollano (2012). Seminario APPEAL. Documento interno. México.

⁴ Bertha Orozco (2012). Seminario APPEAL. Documento interno. México.

⁵ Hugo Zemelman (1992). Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. Barcelona: Antrophos.

⁶ Walter Benjamin (1973). Tesis de Filosofía de la Historia. Madrid: Taurus. Tesis 2. pag. 2.

plazo. Son como mojones de lo que podría ser, aunque no tenga perspectivas de estar siendo.

“Nada de lo que una vez haya acontecido ha de darse por perdido para la historia”.⁷

De lo dicho se deriva también que la alternativa no puede tampoco ser establecida si no es especificando el plano de análisis temporo-espacial: local, barrial, regional, nacional, global; coyuntural o estructural; de mediano o largo plazo. O sea, que quizá lo que a nivel del trabajo barrial es una alternativa, no lo sería en el análisis del plano macro o estructural, y viceversa.

Las alternativas se definen en el marco de las prácticas sociales, de las luchas hegemónicas, en los diferentes niveles y planos de lo social, en la micro situación o en un sector específico como el económico, el político.

Por eso da cuenta de un movimiento de puesta en tensión y reconstrucción discursiva, y en ese sentido tiene capacidad dislocatoria. Por eso no puede ser definida a partir de sus propiedades, sino de las relaciones que establezca con otros discursos.

En síntesis, “alternativa” es una categoría que se vincula con el trabajo de construir la realidad como campo problemático, de modo que pueda ser abordada como objeto de conocimiento. En ese sentido es parte de un instrumental que hace posible el reconocimiento de hechos, problemáticas, actores; que no serían visibles sin esa construcción categorial. Se considera alternativo a discursos o experiencias que tienen capacidad deconstructiva del discurso establecido a partir de un acto afirmativo, de una propuesta y no solo de una crítica que puede dejarnos sin opción en el plano de la praxis, en el marco de la coyuntura. Sus propiedades no pueden ser atribuibles a priori, con anterioridad al momento de su especificación, es decir de su ubicación en coordenadas temporo-espaciales. Es un concepto ordenador en la medida en que contribuye a delimitar campos de observación.

Educación popular

“Educación popular” es también una categoría que muchas veces se articuló con la de alternativas. Pero ha sido más utilizada a lo largo de la historia de la educación de América Latina, y en ese sentido está más ligada a ciertos atributos –aunque su delimitación no es evidente, como se postula mas adelante– desde el uso que se le ha dado.

Desde el siglo XIX “educación popular” acompañó el proceso de corrimiento de la lógica emancipatoria ilustrada hacia la centralidad de la lógica disciplinadora que encontró su base filosófica en el positivismo. “Educación popular” era un significante disponible para nombrar una novedad, la de la educación del “pueblo”. En el Simón Rodríguez que a principios del siglo XIX regresa a América para acompañar el proyecto bolivariano se trataba de una pedagogía que acompañara un proyecto emancipatorio, donde la centralidad se ubicaba en el bienestar de las mayorías. Por eso no participaba de una visión del progreso que subordinara a su lógica el bienestar de las mayorías.

Esa perspectiva de la educación popular fue derrotada por la que articuló la educación de todos a la lógica de un desarrollo económico dependiente. En contraposición a aquel postulado, años más tarde Sarmiento planteaba en su

⁷ Walter Benjamin (1973). Tesis de Filosofía de la Historia. Madrid: Taurus. Tesis 3. pag. 3.

Educación Popular: “¿Cuánto se gasta anualmente en la educación pública que ha de disciplinar el personal de la nación, para que produzca en orden, industria y riqueza lo que jamás pueden producir los ejércitos?”⁸

La educación popular de mediados del siglo XX que podemos referenciar en la figura de Freire, pero que tuvo un desarrollo muchísimo más amplio, tuvo capacidad dislocatoria de ese discurso tradicional que quedó desde entonces puesto en cuestión y sus elementos disponibles para una nueva articulación discursiva.

Se desarticuló el vínculo entre escuela –democracia– libertad, por la irrupción del significante popular que había sido –negado, desplazado, excluido– en el momento de constitución de la matriz original.

El significante quedó fuertemente ligado a las luchas de los movimientos populares de la década de 1970, a sus propuestas revolucionarias, e incluso a la lucha armada. En la década siguiente era difícil recuperarlo para su articulación a procesos democráticos y a las nuevas problemáticas.

En particular, se había construido como una alternativa a la educación estatal en el momento de quiebre del proceso institucional, pero aquella posición no tenía sentido en el nuevo escenario democrático. Las discusiones que se abrieron no fueron del todo saldadas.

Por eso, en las décadas de 1980-1990 en APPEAL se las usaba un poco como sinónimos, pero se prefirió la de alternativas porque liberaba de discusiones que hubieran sido en ese momento un obstáculo para el desarrollo del trabajo.

Intentamos el término de “educación popular”, pero por entonces estaba cargada de connotaciones que remitían, en última instancia, a los sujetos de la experiencia, suponiendo que “educación popular” es aquella dirigida al proletariado. Esa definición, elaborada desde el marxismo reduccionista de la época, nos hubiera llevado a clasificar la información no tradicional en:

1. aberraciones de la lucha de clases, en tanto no tienen un carácter de pertenencia o conciencia proletaria;
2. luchas subordinadas a la educación burguesa, que finalmente no son expresiones de dicha clase, dado que aquella información no aparecía como expresión pura de una clase social, ni tampoco de la aplicación de la teoría marxista de la revolución social, y menos aún de la teoría pedagógica marxista.⁹

En un trabajo de 1982, realizado por Puiggrós para el Congreso de Educación de Adultos que se realizó en la Argentina en ese período, la autora distinguía entre una educación popular bancaria y autoritaria, y otra dialógica y democrática.

Allí definía entonces que se consideraría educación popular “aquella que tiene como sujetos participantes centrales a los sectores oprimidos y desposeídos de

⁸ Domingo F. Sarmiento. *Educación Popular*. Varias ediciones.

⁹ Adriana Puiggrós (2003). “Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL”. En Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano (coords.) (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires-Miño y Dávila, pág. 98.

la sociedad y como educadores a sectores que expresan proyectos de transformación social”.¹⁰

El neoliberalismo tuvo capacidad de producción de una nueva configuración discursiva, y en ese sentido fue muy productivo para incorporar a su lógica del mercado, significantes provenientes del campo de la educación popular. Como, por ejemplo, autonomía, participación de la comunidad, intereses del alumno, etc.

Ya en la primera década del nuevo milenio, lejos de haber perdido vigencia, el significante vuelve a estar disponible para nombrar alguna novedad del orden de la alternativa. Y lo que encontramos es nuevamente un uso con multiplicidad de sentidos, una disputa por su apropiación.

Educación popular alternativa

Son múltiples los sentidos con los que se liga el concepto de “Educación popular”. Se refiere a experiencias con sectores más pobres, por fuera de la escuela, ligados a la formación política, o incluso se usa para referirse a la educación de las mayorías.

No en todos los casos se trata de propuestas del orden de la alternativa, en el sentido en que antes mencionábamos, que permita abrir, poner en evidencia, quebrar la lógica del sentido establecido. Por el contrario, también puede tender a ocultar bajo un manto de progresismo, pedagogías que tienden a formar sujetos individuales y colectivos subalternos, dependientes, incluidos pero no emancipados.

Nos aproximamos a una conceptualización más clara de experiencias y discursos de la educación popular del orden de la alternativa a partir de la delimitación de cuatro categorías de análisis:

Sujeto pedagógico, conocimiento/saberes, lo común, relación con la institución escolar y formación para el trabajo.

SUJETO PEDAGÓGICO	Se desarrolla una educación popular que se dirige exclusivamente a sectores populares, con lo cual refuerza la creación de diversos circuitos de formación de sujetos. Establece un vínculo asimétrico, que no necesariamente surge a primera vista como autoritario. Puede ser uno de tipo asistencial, donde se considera al otro solo como víctima de una situación que lo coloca	Una educación popular alternativa se dirige a todos, retomando la tradición de Martí:
		“II. Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales.” ¹¹

¹⁰ Adriana Puiggrós. “Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina. Proyecto APPEAL”. CONICYT UNAM-CONICET. Mimeo.

¹¹ José Martí. *Educación popular*. Consultado en es.wikisource.org/wiki/Educaci%C3%B3n_popular. Junio 2008.

	<p>en un lugar de desigualdad, que precisa ayuda externa para superar. O como un pobre cultural, que carece de capacidades innatas o adquiridas para ocupar mejor lugares en la sociedad. A veces se considera que ese sujeto cadenciado es el potencial de la transformación pero que carece de un capital cultural que le permita comprender la situación en la que se encuentra. Se construye un vínculo ilustrado.</p>	<p>En ese conjunto, reconoce la especificidad del sujeto pedagógico latinoamericano como “oprimido”, gestado en la matriz político cultural colonial. Los lugares de educador y educando son ocupados por los mismos sujetos individuales y colectivos, de modo intercambiable.</p>
Conocimiento/saberes	<p>Se prioriza la organización social y política, por sobre la transmisión de saberes. Se mantiene una jerarquía de saberes, donde los que posee el educador se consideran más valiosos. No llegan a quebrar el sentido común instalado respecto a la jerarquía cultural.</p>	<p>El conocimiento, incluso el perteneciente a la cultura dominante, se considera que debe ser transmitido, subordinado a proyectos emancipatorios.</p> <p>Pero se valoran los saberes de las culturas subordinadas (del trabajo, la salud, la lucha, el cuidado del ambiente, la defensa de los derechos, etc.)</p> <p>La jerarquía del conocimiento científico se considera socialmente construida</p>
Lo político	<p>Se oculta o se rechaza la dimensión política de la práctica pedagógica. Prima una mirada asistencial. En algunos casos, lo político se considera corrupto y se rechaza. En otros, se superpone con lo pedagógico.</p>	<p>La pedagogía recupera su dimensión política, pero a la vez se diferencia de ese registro. Se focaliza en los procesos de formación de sujetos en términos de su empoderamiento individual y colectivo. Cobra centralidad el proceso emancipatorio.</p>
Lo común	<p>Se construye a partir de la lógica del educador: la cultura dominante, su perspectiva política. O se prioriza lo local en detrimento de la formación de un espacio común macro social. El estado puede ser</p>	<p>Lo común se construye como una novedad creada a partir del aporte de un colectivo heterogéneo, en vínculos de negociación y lucha (en un marco democrático). El ámbito pedagógico es el espacio de creación de ese espacio de todos en términos de</p>

	considerado como un espacio de los grupos dominantes del que hay que alejarse, o el que hay que ocupar.	producción y transmisión de saberes.
Escuela pública / estado-sociedad civil.	Sostienen la escuela tal como está, para ocuparla o para alejarse de ella, pero desde un lugar de exterioridad.	Promueve la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular.
Formación para el trabajo	Se propone formar la fuerza de trabajo, subordinándola a la lógica de la ganancia.	Se postula la centralidad de la política por sobre una lógica autónoma de la economía. La formación para el trabajo tiene como principal objetivo la producción-transmisión de saberes socialmente productivos.

En síntesis, consideramos que una educación popular alternativa:

- Es para todos por igual, no para los sectores considerados vulnerables.
- Organiza un vínculo pedagógico basado en una igualdad radical, que es considerada un a priori y no un resultado del trabajo pedagógico. Lugares educador-educando intercambiables.¹²
- La selección del contenido programático se lleva a cabo considerando los saberes de las culturas subordinadas.
- Lo común se piensa como un horizonte de direccionalidad que requiere ser construido como una novedad surgida del aporte de los particulares, y no como un particular construido como universal.
- Se promueve la construcción de múltiples espacios de transmisión y también la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular.
- La formación para el trabajo se organiza en el marco de un modelo de desarrollo orientado por decisiones políticas tendientes al bienestar de todos, se opone a una primacía de lo económico.

Proyecto

Ninguna de las dos categorías plantadas encuentra anclaje en una teoría formulada de modo rígido, ni una realidad que pueda ser definida desde una positividad por fuera de su construcción discursiva. Sino que el sentido y los modos de su uso cobran significación en el marco de un proyecto.

No se trata de una propuesta política o ideológica acabada. Sino de un horizonte, una direccionalidad, una toma de posición, que organiza un sujeto. Por un lado, la idea de “alternativas” como concepto ordenador de alto nivel de abstracción abre un campo de objetos posibles para la investigación. Por otra parte, educación popular abre también un campo para la perspectiva histórica,

¹² Puiggrós, Adriana: Prólogo. En: Freire, Paulo; Betto, Frei: Esa escuela llamada vida. Legasa. Buenos Aires, 1988.

en la medida en que permite estudiar las luchas por su apropiación. Pero ninguna de las dos encuentra anclaje en una teoría formulada de modo rígido. La toma de posición del investigador está presente desde el comienzo de la elección categorial, del objeto de investigación. La investigación solo se sostiene en la rigurosidad de su línea argumentativa. Pero elegir alternativa o cualquier otra como una categoría ordenadora esta hablando de una posición crítica frente a la educación hegemónica.

Hablar de “proyecto” no implica hablar de un partido, programa, o esquema previo de leyes o mecanismos que conduzcan a algún final feliz al final de la historia.

La alternatividad de una experiencia o discurso solo se puede establecer en el marco de un orden social que “no es efecto de ninguna lógica necesaria, ni consecuencia de una naturaleza esencial o de un fundamento último, sino “solo” el resultado parcial, precario e inestable de relaciones (de poder) que estabilizan el campo de significaciones posibles”.¹³

Más bien a un proceso indeterminado, signado por luchas hegemónicas, por lo tanto profundamente vinculado a la praxis de los actores sociales.

lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable (...) lo político como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjugación entre sujeto y proyecto, lo que se expresa mediante el juego de tácticas y estrategias que encuadran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas.¹⁴

si por presente entendemos el recorte propio de la praxis, no se puede concebir la dinámica de 'lo dado' como ajena a aquella; de ahí que cuando hablamos de movimiento en un recorte dado, o presente, no podemos restringirnos a las potencialidades que se deriven de mecanismos estructurales, como la contradicción, sino que debe agregarse la función que cumple la praxis para darle movimiento a la realidad, y que llamaremos construcción de direccionalidad.¹⁵

El proyecto en el sentido de lo que permite que la realidad alcance su completud, como una búsqueda de vivir una situación como experiencia, de hacer posible una experiencia.¹⁶

Supone la capacidad de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria, da a la práctica cierta direccionalidad, en tensión con otros proyectos y otras direccionalidades,¹⁷ es una opción en el marco de otras opciones posibles.

Es una perspectiva de futuro que permite un modo de apropiación del presente, es un ángulo que permite la lectura de la realidad, desde el cual construir conocimiento congruente con ese proyecto, y que puede a su vez modificarlo.¹⁸

¹³ Mariana Castro Jalin (1993). “Políticas globales y espacios locales. El caso de México y Argentina”. En Marcela Gómez Sollano y Berta Orozco Fuentes (coord.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. SADE-P y V, pág. 123. Ernesto Laclau. *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

¹⁴ Hugo Zemelman (1992). *Los horizontes de la razón*. México: Antrophos, pág. 36.

¹⁵ Hugo Zemelman. Ob. cit., pág. 54.

¹⁶ Hugo Zemelman (1989). *De la historia a la política*. México: Siglo XXI, pág. 39.

¹⁷ Hugo Zemelman. Ob. cit., pág. 39.

¹⁸ Seminario Interno. Formación de investigadores de CTERA. 2 y 3 de julio 2001.

El trabajo de reconocer y de construir las alternativas es un trabajo político pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto. Una utopía que direcciona prácticas, un presente constituido por cierta perspectiva de futuro.

En el actual escenario continental, el progresismo pedagógico está llegando a sus límites.

La “inclusión social” prometida por la alfabetización, la escuela y la formación para el trabajo puede ser posible pero como operación de subalternación de las mayorías. El “fracaso escolar” y la “ausencia” de escuela como lugar de subjetivación en amplios sectores sociales “vulnerables” requieren ser leído también en este sentido.

No se trata de una mejora sino de una transformación profunda de la discursividad escolar.

Que articule lo popular a lo público. (Como fue la consigna de Freire en San Paulo.)

La recuperación y reapropiación de la “educación popular” desde esta perspectiva es el camino para una respuesta al tema de la calidad, que es una de las principales demandas sociales pendientes.

Articular lo popular al discurso fundacional implica la transformación profunda de esa discursividad en una novedad que no conocemos.

“Como todo discurso en el cual se reinsertan los fragmentos separados, o cuyos enunciados se interpretan a partir de sus lapsus, negaciones, alteraciones, etc., aparecen nuevos sentidos y se descubre una estructura discursiva que permanecía desconocida.”¹⁹

Para nosotros la alternativa hoy es popular.

¿Qué es lo popular?

La delimitación de “lo popular” en el campo de la “educación popular”, remite entre otras cuestiones a una de orden formal. El concepto se usa de maneras diversas. Designa:

- Un sujeto social (perspectiva sociológica)
Remite a los sectores más pobres, de trabajo informal, excluidos de la escuela, etc. Definidos por la estadística, con una perspectiva sociológica.
- Un sujeto político.
Esa empiricidad es construida de distintos modos desde diferentes lugares de enunciación: el sujeto de la transformación, el subversivo, el que trae desorden, el que requiere políticas de inclusión, etc.
- Un proyecto político, una utopía, un horizonte de sentido.
El proyecto político popular remite a un horizonte de justicia e igualdad. Donde se pueda “ser parte”.

¹⁹ Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano (coords.) (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires-Miño y Dávila.

Según Laclau, el sujeto pueblo se constituye como una condensación de demandas entre grupos oprimidos, que son sustituibles entre sí. El espacio político de lo popular organiza un nuevo imaginario. Es alternativo en el sentido que decíamos antes, propone una opción. Las relaciones de subordinación son significadas como opresión, se organizan nuevas identidades.

En la tradición de la década de 1970, ese sujeto pueblo es el agente revolucionario. Lo que plantea Laclau es que no está predeterminado por su inscripción en el registro económico, sino que es discursivamente construido. Esa articulación de demandas que constituye el sujeto pueblo tiene atributos, no se trata de cualquier tipo de demandas. En Argentina tuvimos hace dos años una experiencia paradigmática de la construcción mediática de un discurso sobre “el campo”, que en defensa de los intereses de los grandes grupos de poder económico tradicional, fue apropiado por los propios sectores a los que terminó perjudicando.

Se trata de demandas que ponen en cuestión las diversas formas de la desigualdad.

Y ponen por lo mismo la política como el artífice de esa igualdad. No en el sentido que sea la operación que la busca como fin, sino que la postula como principio.²⁰

Dice Ranciere:

la operación de diferenciación que instituye los colectivos políticos poniendo en evidencia la inconsistencia igualitaria, o la operación identitaria que solapa la política sobre las propiedades del cuerpo social o el fantasma del cuerpo glorioso de la comunidad. La política es siempre un pueblo más que otro, un pueblo contra otro.²¹

Parece que en el nuevo milenio ese nuevo sujeto elige el camino democrático y no el revolucionario.

Lo cual no significa que desaparezca el sujeto pueblo, sino que sus demandas son satisfechas por la lógica de la institucionalización que hace que no se organice un polo antagónico unificado.

Una de las razones para que este proceso se dé de este modo se refiere a la transformación profunda de ese sujeto popular.

Ya no se corresponde con lo que tradicionalmente el campo de la izquierda reconocía como tal: trabajadores, campesinos, etc., que demandaban mejores condiciones de trabajo y acceso a niveles educativos superiores, por ejemplo.

Una de las características más importantes que aquellas llamadas “culturas populares” son en gran medida informales, sobre todo por la falta de una inserción laboral que les otorgue un lugar claro en la sociedad. Por lo tanto, organizan su cultura a partir de una relación “irregular”²² con la sociedad. O ilegal: ocupar tierras, viviendas, mantas para la venta, trabajo informal, escuelas o guarderías no reconocidas. Precariedad de una inserción social siempre transitoria.

²⁰ Véase Ernesto Laclau (2006). *La razón populista*. México: FCE.

²¹ Jacques Rancière (2012, febrero). *Peuple ou multitudes?*. Entrevista con Eric Alliez. Consulado en línea. <http://multitudes.samizdat.net/-Majeure-Philosophie-politique-des->

²² Néstor García Canclini (2004). *De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?* Diálogos en acción, primera etapa. Consultado en julio 2012: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/garcia_canclini_-_de_que_estamos_hablando_cuando_hablamos_de_lo_popular.pdf.

La demanda principal pasa a ser el propio reconocimiento e inserción legal, formal, reconocido, en el conjunto de lo social.

La articulación alternativa sería que esa incorporación no implique una nueva subordinación. Que por otra parte la experiencia biográfica, cultural, política, de estos sectores no parece dispuesta a reconocer o aceptar.

Una articulación por la vía democrática lleva a la transformación profunda de las lógicas de esas instituciones nacidas en el marco del liberalismo.

No es solo la demanda popular por más educación lo que pone en escena la desigualdad en la distribución, sino la desigualdad en los lugares del sujeto pedagógico.

La tradición de la educación popular ofrece elementos para repensarla en el actual escenario continental. Se reabren viejas preguntas que requieren ser resignificadas para recuperar su potencial transformador.

¿Cómo sería una escuela que incorporara la complejidad de las problemáticas, culturas, cosmovisiones, de la heterogeneidad compleja de las sociedades diversas en la cuales se inscribe?

¿Cuáles serían los ejes articuladores de un espacio común que se construyera por la vía no hegemónica en el sentido de que sea un particular quien ocupe el lugar del universal?

¿Cómo construir, en síntesis, una educación popular que vuelva a ser alternativa, en el actual contexto latinoamericano?