

Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas

Florencia FINNEGAN

El presente trabajo se propone plantear algunas cuestiones e interrogantes en torno a las articulaciones entre el marco político pedagógico de la Educación Popular (EP), sus discursos y prácticas, y el vasto campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), en América Latina, con particular referencia a nuestro país. No se realiza al respecto un análisis exhaustivo, el que ameritaría, al menos en la Argentina, procesos de investigación específicos, sino que se despliegan una serie de reflexiones destinadas a plantear líneas de debate e, insisto, eventualmente de indagación.

Considerando que tanto la EDJA como la EP constituyen en sí mismas campos complejos y de marcada diversidad, se aclara que para la producción de este texto ha sido considerado un conjunto acotado de fuentes documentales. Estas provienen, por un lado, del ámbito de la EP en América Latina, de sus redes, organizaciones y foros, principalmente del CEAAL y de la Red Confluencia de la Argentina. También se han consultado los estudios que el CREFAL ha impulsado recientemente de cara a la CONFINTEA VI, consistentes en estados de situación de la EDJA en los países y en la región de América Latina y el Caribe. Al mismo tiempo, este texto retoma algunas voces provenientes de organizaciones y movimientos sociales que desarrollan procesos educativos con jóvenes y adultos, que ellos mismos inscriben en el marco de la EP. Como se observa, se trata de un universo de perspectivas que de ninguna manera agotan la multiplicidad y complejidad de la problemática y que, en consecuencia, configuran un insumo para la discusión.

La Educación Popular, un campo político pedagógico diverso

Existe coincidencia en señalar que, en la región, la EDJA fue y es influenciada, entre otros aportes, por las contribuciones que el movimiento de Educación Popular realizó al pensamiento pedagógico y a la historia política reciente. Sin embargo, esta influencia varía en función del diverso grado de inserción de las experiencias en el sistema educativo y según se trate de políticas públicas o de iniciativas no gubernamentales.

Una mirada regional permite postular que en la actualidad, en el ámbito de las organizaciones sociales y no gubernamentales, “el paradigma de la EP continúa siendo la principal referencia de las prácticas de formación para la ciudadanía democrática”¹, en alusión a un complejo entramado de iniciativas que involucran el trabajo pedagógico con sujetos jóvenes y adultos. Este proceso se ha configurado articulado con los procesos de resistencia a las políticas neoliberales, en cuyo marco “las prácticas en torno a la exigibilidad y justiciabilidad de los derechos vienen

¹ Di Pierro, María Clara, “Notas sobre la trayectoria reciente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. En: Caruso, A., Di Pierro, M., Ruiz, M., Camilo, M. (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional*, México, CREFAL/ CEAAL

concretizando nuevas posibilidades de acción en torno a la garantía de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales”².

De esta forma, es posible identificar en la década pasada una relativa tendencia a la recuperación de la EP como referencia para políticas y prácticas que pueden ser consideradas de EPJA. Esta presencia se registra principalmente en las iniciativas que desarrollan actores sociales fuera del ámbito estatal, aunque también marca algunas de las políticas y programas impulsados por los gobiernos, fenómeno vinculado al declarado signo progresista de algunos de ellos. Mayormente en este período, organizaciones y personalidades referentes de la EP priorizan la incidencia en políticas públicas y acceden a cargos de gobierno o al ámbito parlamentario con el propósito de influir en el debate público sobre educación, derechos ciudadanos o política social.

Ahora bien, en este contexto se podría señalar que la Educación Popular condensa una multiplicidad de sentidos, a veces contradictorios tanto a nivel de los discursos, como de las prácticas y de las articulaciones entre ambos. No podría ser de otro modo, en tanto, como señala Torres Carillo, en sí misma “la EP no constituye una teoría o cuerpo doctrinal homogéneo. Es una corriente sociopedagógica construida histórica y contextualmente en la que confluye una diversidad de prácticas y discursos diferentes entre sí; (...) en cada una de las regiones y países del continente la Educación Popular ha asumido matices particulares: mientras en el Cono Sur estuvo muy ligada a los procesos de lucha contra dictaduras y a los procesos de democratización, en los países andinos como Bolivia y Perú es notorio el acento en lo étnico y lo indígena, en América Central estuvo asociada con los procesos insurreccionales, en México tuvo su nicho en las iniciativas organizativas independientes que buscaban opciones frente al partido de gobierno”³.

En el marco de esta diversidad, que por otra parte resulta subsidiaria de una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, y específicamente de la pedagogía, que se propone como una producción colectiva, “la educación popular (...) es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación”⁴.

De esta forma, más allá de las diferencias de concepción que alberga este campo tan diverso, sin duda la afirmación de la dimensión política constitutiva de toda práctica educativa, desde la perspectiva de la formación de sujetos políticos con una intencionalidad política emancipatoria (“educación liberadora”), es reconocida como uno de los rasgos que permiten referenciar una política o experiencia educativa como inscripta en la corriente de la EP. Se trata de un rasgo que distingue desde su génesis a la EP de las orientaciones dominantes para la EDJA: “la EP nace ligada a Freire, en

² Pontual, Pedro (2008), “En torno a la agenda de la educación popular en CEAAL”, documento para la VIIª Asamblea General del CEAAL.

³ Torres Carrillo, Alfonso (2000), “Ires y venires de la Educación Popular en América Latina”. En: La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política. Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos, N°18, México, CEAAL

⁴ Núñez Hurtado, Carlos (2005), “Educación popular: una mirada de conjunto”. En: Revista *Decisio. Educación Popular*, N°10, México, CREFAL

oposición a las posiciones integracionistas de la Educación de Adultos. (...) es una concepción de ruptura y de denuncia. (...) Y también supone una ruptura pedagógica, cuyos puntos centrales fueron la discusión sobre el vínculo dialógico y la superación de la condición de opresor y oprimido. (...) la EP posibilitó la ruptura no sólo metodológica y pedagógica, sino también de contenidos y epistemológica”⁵.

Por otra parte, en su devenir histórico, la EP va experimentando transformaciones que ponen en consideración los sentidos que se construyen al interior del campo. Un ejemplo de esto lo constituye el denominado proceso de “refundamentación”, ocurrido en la década pasada y protagonizado por la corriente de la EP representada por el CEAAL⁶. Se trató de un proceso producido, en opinión de Pagano, en respuesta a los “nuevos elementos del contexto político y social de los ´90s: la visibilidad de los movimientos sociales, la inserción de las ONG’s en las políticas públicas, el papel de estas organizaciones en el conglomerado de la sociedad civil, la relación de la EP con la escuela pública, los procesos de participación ciudadana, el desarrollo del poder local, las cuestiones de género, medio ambiente, derechos humanos, jóvenes, niños. Sin embargo, (...) dichos trabajos (...) no llegaron a elaborar alternativas conceptuales para profundizar la dimensión política de las prácticas educativas y sociales desarrolladas por los sectores populares durante la década de los ´90s en América Latina”⁷.

Puntual coincide con esta perspectiva cuando, en sus aportes a la Asamblea del CEAAL recientemente realizada en Bolivia, señala el relativo debilitamiento del componente contrahegemónico y liberador de las prácticas de EP y destaca que “el esfuerzo de reflexión teórica sobre qué aportación tales sistematizaciones pueden tener a la construcción de nuevos paradigmas emancipatorios parece un salto que todavía no damos. (...) Para avanzar en el próximo período en esta temática hay que explicitarla en nuestras prácticas de sistematización y buscar un diálogo mas profundo con otras vertientes de las pedagogías críticas y con los paradigmas emergentes en otras áreas de conocimiento que apunten a la emancipación”⁸.

La crítica al “alternativismo” y la revalorización que algunos movimientos y organizaciones hacen del Estado y de las instituciones y políticas públicas como espacios de incidencia desde las prácticas de EP vienen significando en algunos países que “un avance importante en el campo de la EPJA (fuera) la institucionalización e impacto de la EP en las políticas de los gobiernos. El discurso de la EP se constituyó en una práctica instituyente de la EPJA”⁹.

Sin embargo, si por un lado se observan procesos de apropiación y resignificación de políticas públicas por parte de organizaciones y movimientos sociales que inscriben sus prácticas educativas en la EP, por ejemplo en las iniciativas de alfabetización desplegadas por los gobiernos, también se registra el hecho de que, contradictoriamente, “la institucionalización de la EP si bien ha enriquecido la teoría y la práctica de la EPJA, le ha restado fuerza a la dimensión política que busca transformar las condiciones de exclusión social”¹⁰. Y esta forma de apropiación, que tiende a desconocer el núcleo central del pensamiento y las prácticas de EP, esto es

⁵ Pagano Ana (2004), “Contexto político, sujetos y Educación Popular: debates y alternativas (Borrador para la discusión/Versión preliminar)”, Buenos Aires, Red Confluencia

⁶ Un debate sobre esta cuestión se encuentra en La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, (2000) N° 18, II, México, CEAAL

⁷ Pagano, Ana, (2008) Proyecto de Tesis, mimeo.

⁸ Pontual, op. cit.

⁹ Di Pierro, op. cit

¹⁰ Di Pierro. op.cit.

su carácter contrahegemónico, parece constituir un nudo central de las relaciones del campo de la EDJA con la EP:

Al respecto, Núñez alerta respecto a una reducción de la EP a “la aplicación de determinadas ‘técnicas’ o herramientas didácticas que hacen más ameno y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje” o a una “ ‘educación de adultos’, en el sentido de “todos aquellos procesos educativos ‘formales’ que se realizan ‘informalmente’, es decir, fuera del aula, con horarios flexibles, pero que en el fondo son parte de las políticas compensatorias para los déficits del sistema educativo formal y escolarizado”¹¹. Hasta cierto punto, se presenta una tendencia a designar como de EP a cualquier práctica educativa con sujetos populares que se proponga innovar sobre las tradicionales rigideces del sistema educativo, que trabaje desde la recuperación de los saberes populares y que impulse procesos de participación comunitaria en un sentido amplio, sin postularse en absoluto como una práctica emancipadora en el sentido de fortalecer el poder de los sectores sociales subalternos para transformar la estructura social a favor de sus intereses.

Es decir que, reconociendo que la EP nace y se afirma históricamente en el marco de procesos políticos de signo emancipatorio –gobiernos revolucionarios o procesos populares de resistencia a los poderes constituidos- y en una relación de antagonismo con las concepciones y prácticas más cristalizadas en las políticas e instituciones educativas en general y en la EDJA en particular, tanto en el sistema educativo como en ámbito de las políticas sociales se puede postular que la apropiación de algunos elementos de la EP se viene produciéndose como un proceso que neutraliza la dimensión política liberadora constitutiva de esta corriente pedagógica.

Es desde esta perspectiva que Di Pierro plantea, en el Informe Regional del CREFAL de cara a la CONFINTEA VI, que “los campos de la EP y de la EDJA tendieron a confluir hacia un espacio en el interior del cual se procesa una disputa entre proyectos educativos vinculados a racionalidades distintas: por un lado, las concepciones, discursos, políticas y prácticas que, basados en la teoría del capital humano, proyectan en la educación beneficios económicos para los individuos y sociedades, priorizando la calificación de la mano de obra para el desarrollo capitalista globalizado; por otro, aquellas que, privilegiando los valores de justicia e igualdad, además de dotar a las capas populares de las competencias y credenciales requeridas por el mercado de trabajo (de modo de protegerlas del desempleo y de la pobreza extrema) proporcionan la formación técnica, humana y política para luchar por transformaciones societarias que aseguren vida digna en ambientes sostenibles y convivencia democrática con respecto a la diversidad y a los derechos humanos”¹².

Lo dicho significa que la EDJA y la EP, admitiendo que no son ámbitos homogéneos en sí mismos y que pueden articularse entre sí, de todas formas constituyen campos muy diversos en sus finalidades, prácticas y tradiciones, más aún cuando se analiza la dinámica de la EDJA institucionalizada en el sistema educativo.

La EP como una referencia identitaria para sujetos, grupos, organizaciones y movimientos sociales que desarrollan prácticas de EDJA

Es reconocido que, en la región, a lo largo de la historia, “la EP ha pasado a ser un referente de identidad para muchos educadores, instituciones y redes del

¹¹ Núñez Hurtado, op. cit.

¹² Di Pierro. op.cit.

continente”¹³. Sin embargo, en las últimas décadas, este proceso ha adquirido rasgos particulares en tanto la EP ha sido interpelada por los efectos de la emergencia del modelo de acumulación flexible, alternativo al esquema fordista. Éste introdujo cambios sustantivos las formas de organización y regulación del trabajo, que desestabilizaron drásticamente la realización histórica del modelo de ciudadanía impulsado por el Estado social y produjeron un retroceso hacia formas individualistas y localizadas de articulación de lo social opuestas al universalismo del derecho social. En este contexto, amplios sectores sociales fueron desafiliados, desinstitucionalizados, privados de los marcos que proporcionaban seguridad y arrojados a un universo de “segmentación y fragmentación de las tareas, precariedad, aislamiento y pérdida de protecciones”¹⁴ Castel alude a estas transformaciones en términos de una declinación de la sociedad salarial, es decir del quiebre de un tipo societal en el cual “la mayoría de la población accede a la ciudadanía social en primer lugar a partir de la consolidación del Estatuto del Trabajo”¹⁵

En el marco de la extensión y agudización de la pobreza producto de estas condiciones, se intensificaron y multiplicaron las iniciativas y proyectos de grupos y organizaciones populares destinadas a atender las necesidades de supervivencia de los sectores populares y a impulsar procesos de organización orientados a reclamar a los Estados que garantizaran el cumplimiento de los derechos vulnerados. La inclusión de prácticas de EDJA constituye una constante en estos desarrollos, en parte vinculada al valor estratégico que otorgan los diversos actores a la educación, ya sea según los casos desde la perspectiva de la realización de un derecho de la ciudadanía social, como un medio para el logro de la integración social o en términos concientización, de producción de un pensamiento contrahegemónico orientado a resistir a las políticas dominantes y a plantear alternativas de emancipación política. La prácticas de EDJA se han extendido también debido a la presencia generalizada del “componente capacitación” en los proyectos destinados a la inclusión social que vienen involucrando a estos sectores.

Estos procesos dieron lugar a una proliferación de sujetos que, desarrollando experiencias educativas con jóvenes y adultos, hacen de la EP una de las marcas constitutivas de su identidad. En la Argentina, en los últimos años, se han multiplicado las instancias de formación, impulsadas por organizaciones no gubernamentales, sociales, académicas, redes los que realizan una lectura y relectura del pensamiento de Paulo Freire, haciendo de la EP y sus aportes el centro de sus debates. Como señala Rodríguez para el caso de la Argentina, “desde diversas organizaciones de la sociedad civil – ongs, movimientos sociales, partidos, iglesias – se retomó la tradición interrumpida por el golpe militar de la educación popular¹⁶, y se generaron multiplicidad de experiencias cuya importancia cuantitativa y cuyo impacto a nivel local no se corresponde con su invisibilidad social”¹⁷.

Esta interpelación adopta contenidos y estrategias diversos, que suelen contemplar la creación de instituciones gestionadas por los propios movimientos¹⁸, desde una

¹³ Torres Carrillo, op. cit.

¹⁴ Castel, R. (1996): “La metamorfosis de la cuestión social”, Buenos Aires, Paidós

¹⁵ Castel, R. (2006), “La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?”, Buenos Aires, Manantial

¹⁶ Rodríguez se refiere a las políticas implementadas entre 1973 y 1975 en la Argentina. período en el cual la DINEA encaró una tarea de profunda transformación del subsistema, de fuerte inspiración freireana.

¹⁷ Rodríguez Lidia (2008), “Situación presente de la Educación de personas jóvenes y adultas en la Argentina”, México, CREFAL

¹⁸ Frei Betto afirma que “aunque no es posible adoptar en la escuela formal la metodología de la educación popular, sí es posible incluir en aquélla algunas pedagogías de la educación

concepción de educación pública que desborda los límites de la dualidad gestión estatal/ gestión privada y la identificación de la educación con los procesos de escolarización¹⁹.

Analizar las articulaciones entre EP y EPJA en este nuevo contexto, remite a poner la mirada en los planteos que surgen del seno de los movimientos sociales que, referenciándose en la EP, impulsan procesos educativos que involucran a personas jóvenes y adultas respecto de sus relaciones con el Estado, en general y más particularmente con el aparato educativo oficial. Se trata de una problemática que se encuentra en estudio y que evidentemente excede los alcances del presente trabajo. Sólo cabe señalar aquí que lo que estas experiencias discuten son, justamente, los procesos de dominación y vulneración de los derechos educativos que ocurren en el ámbito de la educación oficial. Específicamente impugnan “la desigualdad en la trayectoria educativa probable para diferentes sectores sociales, la lógica disciplinaria que subyace a la organización escolar dada, así como la naturalización del orden social a partir de los contenidos escolares. Sus perspectivas y prácticas educativas por ende, se configuran a partir de complejas y contradictorias relaciones con el Estado, interpelando a la escuela oficial y el modo discriminatorio en el que incluye a los sectores más desposeídos”²⁰.

Paradójicamente, estas experiencias educativas “podrían considerarse como prácticas de EDJA, pero no son así reconocidas por sus propios practicantes. Por otro lado, la EDJA no tiene el liderazgo simbólico ni la intersectorialidad necesarios para convocarlas y articularlas”²¹. De esta forma, en el análisis de las articulaciones entre la EP y la EDJA se recorta una de las problemáticas más significativas de esta última: su recurrente dificultad para constituirse como un campo pedagógico que delimite saberes y prácticas específicos, según un estatuto de desborde los límites de una “modalidad” del sistema educativo, con identidad propia.

Y es también en este sentido que la EP no se identifica con la EDJA, ni necesariamente aporta a la constitución del campo de la EDJA como tal. Esto es así, entre otras razones, porque estos actores dan sentido a sus prácticas de EP desde la definición de sujetos y temáticas prioritarios, y no específicamente desde su atributo de ser procesos educativos con jóvenes y adultos. Esta cuestión se vincula con el hecho de que la idea de “lo popular”, constitutiva de la EP, se ha ido transformando hasta dar cuenta de la diversidad de identidades a que alude esa categoría, combinada con un proceso de especialización a partir del abordaje de nuevas temáticas. Así se incorporan nuevos contenidos a la EP, “sus ‘dimensiones emergentes’ o también llamados ‘aspectos constitutivos’ (...) con la irrupción de

popular, o crear una escuela con la metodología de la educación popular”. Frei Betto (2005), “Los desafíos de la educación popular”, En: Revista *Decisio. Educación Popular*, N°10, México, CREFAL

¹⁹ Tal como lo señala Elisalde, reflexionando desde la experiencia de los Bachilleratos Populares, que se postulan explícitamente como experiencias de EDJA desde la EP, “desde esta perspectiva, las escuelas son concebidas como iniciativas populares y autogestivas; pensadas como organizaciones sociales impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y los movimientos sociales responsables de su implementación. Esta concepción no significa en absoluto la renuncia de una educación pública, popular y gratuita sino más bien incorporar a esta tradición, otras herramientas de construcción que reconozca las particularidades y experiencias de participación popular en el campo de la educación de jóvenes y adultos.” En: Elisalde Roberto, Ampudia, Marina (2006), “Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular”, Buenos Aires (mimeo).

²⁰ Gluz, Nora, Burgos, Alejandro, Karolinski, M. (2008), “Movimientos sociales, educación popular y escolarización “oficial”. La autonomía “en cuestión” ”

²¹ Caruso, Arlés, Di Pierro, María Clara, Ruiz, Mercedes, Camilo, Miriam (2008), “Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional”, México, CREFAL/ CEAAL (Investigación realizada de manera conjunta entre 2006 y 2007)

nuevos movimientos sociales: ambiental, género, ética, derechos humanos, interculturalidad, generacional”²².

La EP y sus aportes para una pedagogía de la EDJA

No se discute que el marco de la EP ha realizado importantes contribuciones al campo de la EDJA en la región. Uno de los aportes fundamentales del pensamiento de Freire, constitutivo de la tradición de la EP, es el reconocimiento de las dimensiones pedagógicas de los procesos sociales y de la naturaleza política de todo acto educativo. Esto es así, en tanto son rasgos definitorios de esta corriente pedagógica la identificación del papel que juega la educación en la reproducción de las estructuras de poder injustas y la postulación de los sectores subalternos como protagonistas de su emancipación, de modo que la educación se torna a la vez una tarea política, de acción cultural y de incidencia en las subjetividades.

Es en este marco que se recorta la idea freiriana de que la educación, como producción de conocimientos, implica una relación dialógica, opuesta a la mera transmisión (“extensión”) en la cual “no se trata de la incidencia del educador sobre el educando, sino de ambos sobre el mundo (...), compuesta también por una parte de acción, que es transformación del mundo (...) es praxis, en el sentido de que es acción-reflexión en un movimiento dialéctico.”²³

Por eso, en cuanto a sus principios metodológicos, “la propuesta de la educación popular tiene siempre, como punto de partida, la propia *práctica social* de los participantes en el proceso educativo. Parte de lo concreto, de lo simple, de lo personal y lo subjetivo. De lo más cercano. Pero desde ahí, procesualmente, avanza hacia lo abstracto y lo complejo, hacia las categorías científicas que explican -al menos temporalmente- los fenómenos estudiados.”²⁴

Tal vez sea esta dimensión dialógica de la educación, como proceso de construcción colectiva de conocimientos, en el cual el punto de partida inevitable son las propias concepciones de los sujetos, y opuesta a la idea de transmisión y reproducción, la que ha tenido mayor potencia para permear las prácticas de EDJA. En efecto, el rechazo del carácter “bancario” de la educación escolar ha resultado particularmente disruptivo en un campo de prácticas signado por su atributo “compensatorio” de superación de los “déficits” educativos y culturales.

La recuperación de los saberes del educando como punto de partida de todo proceso educativo genuino, un sujeto que en la EDJA pertenece mayoritariamente a los sectores sociales subalternos, sigue constituyendo un aporte sustantivo de la EP a una pedagogía de la EDJA. Éste se hace particularmente visible, y ha tenido sus mayores desarrollos, en marco de las iniciativas de alfabetización, a la cuales la EP aportó una “didáctica” codificada como tal.

Pero al mismo tiempo hay que destacar el riesgo de una “traducción” simplificada de este postulado pedagógico que desatiende el objetivo de problematización de la

²² Salinas Amescua, B. (2000), “Aportes de la Educación Popular al proceso de democratización política”. En: *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política. Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos*, N°18, México, CEAAL

²³ Rodríguez, Lidia (2003) “Producción y transmisión del conocimiento en Freire”. En: Gadotti, M., Gomez, M., Freire, L. (comp.), *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Colección Campus Virtual CLACSO

²⁴ Núñez Hurtado, op. cit.

realidad y de las propias categorías de pensamiento del educando. Como señala Rodríguez, “es fundamental recuperar discusiones de registro político y filosófico, evitando el riesgo de reducir la EP a una serie de técnicas y procedimientos instrumentales (...) Los cuadros de la EP no se preparan en un curso de algunas sesiones”²⁵.

A su vez, como señala Torres Carrillo, al interior mismo de la EP se han producido nuevas síntesis en relación con los principios y metodologías pedagógicas sustentadas: en el discurso fundacional “el método dialéctico preexistía a todas las necesidades posibles – técnicas activas y participativas, en un afán por romper con el activismo y el verticalismo de la educación bancaria. (Con posterioridad) el núcleo del método dialéctico se ha complejizado y enriquecido con elementos como lo cultural, lo subjetivo, lo particular, las estrategias de aprendizaje, de construcción de conocimiento, de valores, (...) Se ha iniciado un diálogo con lo que se podría llamar las tradiciones pedagógicas del mundo escolar, en particular con la tradición de la pedagogía crítica anglosajona (Giroux, Apple, Kemmis), los constructivismos y post constructivismos.” Es en este marco que se postula el diálogo de saberes “comprendido como principio, enfoque, referente metodológico y como un tipo de acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos que participan en los procesos”²⁶.

La consideración de los saberes de los jóvenes y adultos como punto de partida del proceso de conocimiento y la construcción negociada de significados conjuntamente con el educador, situada como producción histórica, problematizadora y crítica, se constituye como un desafío complejo de llevar a la práctica concreta. Por un lado requiere profundizar un trabajo riguroso de construcción de conocimiento pedagógico, si se coincide con que “ya no es suficiente decir que en el saber científico y académico hay alguna verdad que puede servir para el cambio y que en el saber popular también la hay. Es necesario reflexionar sobre cuáles pueden ser las mediaciones, las operaciones y los dispositivos para que realmente haya una interculturalidad en el trabajo educativo.”²⁷

Se trata de una tarea al interior del marco de la EP, en la cual “gran parte de los desafíos se orientan a avanzar en una propuesta pedagógica (...), traducir lo dialógico y lo participativo en clave pedagógica, pensar los contextos institucionales, las propuestas curriculares, los contenidos, la direccionalidad de los procesos. La EP tiene un saber acumulado que la coloca en un lugar privilegiado para generar alternativas en esa dirección.”²⁸ Sin embargo, las condiciones en las que organizaciones y grupos producen las prácticas de EP presentan en muchos casos dificultades sustantivas para esa “traducción”: las urgencias que plantea la lucha por la supervivencia de los sujetos involucrados tienden a postergar la reflexión sobre lo pedagógico, obturando la producción de conocimientos en esa área basados en la reflexión que acerca de las propias prácticas efectúen los educadores.

Estas urgencias suelen combinarse con los rasgos que asumen frecuentemente los dispositivos de trabajo. En efecto, “por lo general, en el armado de estas experiencias existe un tipo de precariedad que se traduce en procesos de baja densidad

²⁵ Rodríguez, Lidia (2008), “Actualidad del pensamiento y la praxis freiriana”. En: Revista *Novedades Educativas*, Año 20, Nº 209. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

²⁶ Ghiso, Alfredo (2006), “Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización”. En: *La Piragua. Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes*, Nº 23, México, CEAAL

²⁷ Torres Carrillo, op. cit.

²⁸ Pagano (2004), op. cit.

institucional. En líneas generales, y sobre todo en el caso de las experiencias desarrolladas en el marco de la sociedad civil, esta condición las coloca casi a merced (rehenes, en algunos casos) de un subsidio, un funcionario y/o un nuevo programa estatal. Se apela al aporte de programas gubernamentales, recursos comunitarios, terrenos privados, edificios vecinales, avatares del voluntariado, planes de subsidios a jefas de hogar y a la disponibilidad y frecuencia en la entrega de fondos o insumos por parte de los gobiernos o de otros benefactores privados”²⁹.

Notemos que esta relativa precariedad de los dispositivos de trabajo, que obstruye no sólo los propios procesos formativos sino también las posibilidades de reflexionar de manera rigurosa sobre lo que allí acontece en términos pedagógicos, también se hace presente en la EDJA impulsada por el Estado. Esta situación seguramente se deriva de la posición subalterna que tradicionalmente ocupó la modalidad al interior del sistema educativo. Por un lado, el encuadre de trabajo frecuentemente padece de lo que Lorenzatti denomina como “homologación normativa”, esto es “un traslado mecánico de los principios y lineamientos, de las regulaciones del resto del sistema educativo a la educación de jóvenes y adultos, sin considerar sus notas distintivas y específicas”³⁰. Por otro, los programas gubernamentales no estrictamente escolares tienden a confundir formatos flexibles con dispositivos cuyas condiciones son, si no precarias, al menos “desprovistas” desde la perspectiva de la garantía de infraestructura, presupuestos, materiales educativos, perfil y condiciones de trabajo de los educadores, propuestas curriculares y criterios de evaluación.

Partiendo de estas reflexiones, urge al campo de la EDJA la tarea de producir teoría pedagógica y para la enseñanza que atienda a las condiciones específicas de los procesos educativos en este campo, incorporando entre los aportes posibles los provenientes del paradigma de la EP, pero remitiéndose a los contextos institucionales y a las finalidades bajo los cuales se desenvuelven mayoritariamente las políticas y prácticas de EDJA, y que difieren de manera significativa de los de la EP. En cuanto al “aporte de la EP a la transformación de la escuela ya se ha iniciado en varios contextos, pero requiere de un mayor dominio de lo técnico-pedagógico y curricular. Se necesita entender más el proceso de aprendizaje para incorporar la metodología dialógica, inductiva y participativa a las modernas teorías del aprendizaje constructivista, interactivo, significativo”³¹.

Y en este marco, las propuestas de sistematización de las experiencias educativas, ancladas en la tradición de la EP a partir de las críticas formuladas a los paradigmas dominantes en la investigación social, pero también utilizadas para la construcción de conocimientos en torno a la EDJA, pueden constituirse en otro de los aportes significativos a este campo.

Los procesos de sistematización se originan en el marco de la EP como una estrategia destinada a superar los problemas derivados de la tecnificación y la cooptación de los procesos de educación popular, expresados en que “los educadores populares perseguían objetivos cada vez más instrumentales y, por lo tanto, iban abandonando la pretensión de construir subjetividades políticas emancipadoras. Por otra parte, se

²⁹ Pagano, Ana (2008), “Precariedad institucional, infancia y derechos Reflexiones y debates para la elaboración de una agenda Pública. Borrador para la discusión”, publicación del Centro de Alternativas y Debates en Educación y Sociedad- CADES

³⁰ Lorenzatti, María del Carmen (2006), “Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos”, Córdoba, Ferreyra Editor

³¹ Salinas Amescua, op. cit.

abandonaba también el objetivo de construir un proceso de investigación coherente a partir de procesos de enseñanza - aprendizaje³².

Se alude a la sistematización de experiencias en el sentido de un “proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de acción o de intervención mediante la cual interpretarla y comprenderla. Con el proceso de sistematización se obtiene un conocimiento consistente que permite transmitir la experiencia, confrontarla con otras experiencias o con el conocimiento teórico existente. Así, se contribuye a la acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica, y a su difusión o transmisión”³³, en oposición a los métodos de investigación y evaluación educativa de inspiración positivista. Es decir, se trata de constituir un campo teórico-práctico riguroso que produzca formas de interpretación de la realidad, que pueda, dialogar con los conocimientos constituidos desde otras instancias.

.....

En síntesis, el presente trabajo recorre, para su discusión, algunas tensiones presentes en las complejas articulaciones posibles de ser establecidas entre la EP y la EPJA.

En primer lugar, si bien el marco político pedagógico de la EP, por sus características de ser un entramado de sujetos, prácticas, reflexiones y teorizaciones en torno a ellos, está lejos de constituir un campo homogéneo. De todas formas, el núcleo distintivo de esta corriente continua constituyéndose alrededor de una fuerte intencionalidad política transformadora de las condiciones de opresión, en la cual la educación como diálogo se sitúa es una herramienta estratégica.

Por eso, la existencia de puntos de contacto entre la EPJA y la EP se presenta históricamente con mayor intensidad en el contexto de procesos dotados de finalidades expresamente emancipatorias, tanto encarnados en políticas de gobierno como en procesos de resistencia de sujetos populares con una intencionalidad expresa de aportar a la formación de sujetos políticos. Fuera de estos contextos, frecuentemente el atributo de EP de las prácticas de EPJA se reduce a la aplicación de “técnicas participativas” que garantizarían partir de los saberes de los jóvenes y adultos y a favorecer el involucramiento de la comunidad en las iniciativas.

Y, en función de ello también, el campo de la EP tiende a construir su especificidad en torno a sujetos y problemáticas específicos, y no enfoca necesariamente una reflexión sobre la problemática de la EPJA desde la perspectiva de las políticas educativas públicas para el campo y con las prácticas escolarizadas de personas jóvenes y adultas. Desde esa perspectiva, cuando los movimientos, organizaciones y otros actores sociales desarrollan experiencias de EP que tiene como protagonistas a jóvenes y adultos, no las referencian principalmente como prácticas de EDJA. Las experiencias que más se acercan a esta confluencia son aquellas iniciativas que los movimientos sociales desarrollan en diálogo con el sistema educativo en el marco de procesos instituyentes de estrategias y modelos de atención educativa encuadrados como gestión social de la educación. En eso colaboran, seguramente, las dificultades

³² Verger i Planells, Antoni (2002), “Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales. *Proyecto Globalización y desigualdades en América Latina: formación, contenidos e impactos de las políticas educativas y de lucha contra la pobreza en Argentina, Brasil y Chile*. Ministerio de Ciencia y Tecnología/ FEDER

³³ Verger i Planells, op. cit.

que evidencia la EDJA para construir una identidad al interior del campo, a partir de su propia heterogeneidad y de la posición subalterna que suele ocupar en los sistemas educativos.

Reconociendo que el paradigma de la EP y el pensamiento freiriano han realizado contribuciones significativas a las prácticas de EPJA, se insiste en que, particularmente para los procesos formativos de EPJA que se desarrollan al interior del sistema educativo, se hace necesario continuar en la línea de producir una pedagogía específica para este campo educativo. Ésta podría articular los aportes que sin duda provee la EP, pero en diálogo con las producciones de otros campos y paradigmas, evitando insistir en un forzamiento que corre el riesgo de convertirse en barniz discursivo o en una reducción tecnicista.

BIBLIOGRAFÍA

Cabello Martínez, María Josefa (2006), "Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Iberoamérica", Málaga, MEC/ Universidad Complutense de Madrid

Caruso, Arlés, Di Pierro, María Clara, Ruiz, Mercedes, Camilo, Miriam (2008), "Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional", México, CREFAL/ CEAAL (Investigación realizada de manera conjunta entre 2006 y 2007)

Castel, R. (2006), "La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?", Buenos Aires, Manantial

Castel, R. (1996): "La metamorfosis de la cuestión social", Buenos Aires, Paidós

Di Pierro, María Clara, "Notas sobre la trayectoria reciente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. En: Caruso, A., Di Pierro, M., Ruiz, M., Camilo, M. (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional*, México, CREFAL/ CEAAL

Elisalde Roberto, Ampudia, Marina (2006), "Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular", Buenos Aires (mimeo). En: <http://www.google.com.ar/search?hl=es&q=Elisalde+Ampudia+Movimientos+sociales+y+escuelas+populares+de+j%C3%B3venes+y+adultos.+&btnG=Buscar&meta=>

Frei Betto (2005), "Los desafíos de la educación popular", En: Revista *Decisio. Educación Popular*, N°10, México, CREFAL

Ghiso, Alfredo (2006), "Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización". En: *La Piragua. Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes*, N° 23, México, CEAAL

Gluz, Nora, Burgos, Alejandro, Karolinski, M. (2008), "Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial". La autonomía "en cuestión"". Trabajo presentado en las Jornadas Internacionales de problemas latinoamericanos, Mar del Plata, 26 al 28 de septiembre

Jara, Oscar (2006), "Sistematización de experiencias: el encuentro de la palabra y el acto". En: *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política, Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes*, N°23, México, CEAAL

Lorenzatti, María del Carmen (2006), "Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos", Córdoba, Ferreyra Editor

Núñez Hurtado, Carlos (2005), "Educación popular: una mirada de conjunto". En: Revista *Decisio. Educación Popular*, N°10, México, CREFAL

Pagano, Ana, (2008) Proyecto de Tesis, mimeo.

----- (2008), "Precariedad institucional, infancia y derechos Reflexiones y debates para la elaboración de una agenda Pública. Borrador para la discusión", publicación del Centro de Alternativas y Debates en Educación y Sociedad (CADES)

----- (2004), "Contexto político, sujetos y Educación Popular: debates y alternativas (*Borrador para la discusión/Versión preliminar*)", Buenos Aires, Red Confluencia

----- (2000) "Los desafíos de la Educación Popular para el siglo XXI: elementos para pensar sobre la teorización, la acción cultural y los sentidos de las prácticas". En: *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política. Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos*, N°18, México, CEAAL

----- (1998) "Repensar la Educación Popular. Aportes para un debate", análisis de las producciones desarrolladas por la Red Confluencia de la Argentina entre 1994 y 1997, en el marco de un proceso de reflexión y análisis sobre el papel de la EP en el nuevo escenario de hegemonía neoliberal

Pontual, Pedro /2008), "En torno a la agenda de la educación popular en CEAAL", documento para la VIIª Asamblea General del CEAAL.

Rodríguez Lidia (2008), "Situación presente de la Educación de personas jóvenes y adultas en la Argentina", México, CREFAL

----- (2008), "Actualidad del pensamiento y la praxis freiriana". En: *Revista Novedades Educativas*, Año 20, N° 209. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

-----, (2003) "Producción y transmisión del conocimiento en Freire". En: Gadotti, M., Gomez, M., Freire, L. (Comp.), *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Colección Campus Virtual CLACSO <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/freire/freire.html>

Salinas Amescua, B. (2000), "Aportes de la Educación Popular al proceso de democratización política". En: *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política. Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos*, N°18, México, CEAAL

Torres Carrillo, Alfonso (2000), "Ires y venires de la Educación Popular en América Latina". En: *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política. Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos*, N°18, México, CEAAL

Verger i Planells, Antoni (2002), "Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales. *Proyecto Globalización y desigualdades en América Latina: formación, contenidos e impactos de las políticas educativas y de lucha contra la pobreza en Argentina, Brasil y Chile*. Ministerio de Ciencia y Tecnología/ FEDER. En: http://www.alforja.or.cr/sistem/sistemat_verger.pdf

Zibechi, Raúl, (2005), "La educación en los movimientos sociales", Programa de las Américas En: <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>