

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

El dilema de la educación popular. Perspectivas teóricas.

Peralta, Silvana (Universidad Nacional de San Juan / CONICET).

Cita:

Peralta, Silvana (Universidad Nacional de San Juan / CONICET). (2007). *El dilema de la educación popular. Perspectivas teóricas. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/280>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007

Título: EL DILEMA DE LA EDUCACIÓN POPULAR -PERSPECTIVAS TEÓRICAS-

Mesa Temática Abierta N°34: Teoría E Historia De La Educación Popular

Universidad Nacional de San Juan- Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Lic. Silvana Peralta

EL DILEMA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

-perspectivas teóricas-

Lic. Silvana Peralta¹

Introducción

Este trabajo pretende revisar diversas posturas existentes acerca de la educación popular entendiendo que algunas de ellas están enmarcadas en los lineamientos teóricos del estructural funcionalismo y forman parte del discurso educativo más actual. Ante tal situación el objetivo es desnaturalizar esos planteos rescatando algunos elementos de la sociología de Pierre Bourdieu, en el afán de construir una nueva mirada educativa que involucre a clases sociales en situación de dominación.

En busca de alternativas...

Actualmente el problema de la educación popular constituye uno de los mayores dilemas a los que se enfrenta el campo educativo.

Es frecuente que la discusión sobre la educación popular excluya a la escuela como instancia efectiva en ese sentido, fundando tal exclusión principalmente en ideas que pertenecen a las llamadas teorías de la reproducción, las cuales postulando a la escuela sólo como instrumento de reproducción de las relaciones dominantes, definen a la educación popular desde lo no formal y muchas veces restringida a la educación de adultos. Sin embargo tal distinción ha sido cuestionada a partir de trabajos (Tedesco, J. 1984; Rodríguez, N. 1988; Saviani, D. 1981; Brunner, J. 1988 y otros) que plantean una alternativa a la educación popular desde el sistema formal.

¹ Docente-Becario CONICET

Domicilio: Tulum 3069 B° FOEVA- San Juan. Te. 0264-4234653.

Mail: silvanaalicia@yahoo.com.ar

Situándonos dentro del campo institucionalizado hay perspectivas que sostienen que la educación popular consiste en poner a los sectores dominados en contacto con el saber elaborado, con el conocimiento socialmente válido que circula por las instituciones educativas. Así, desde esta lógica, compartida por muchos teóricos de la educación, el acceso al discurso dominante puede ser vehículo para la organización popular o “prerrequisito para su liberación”.

Indudablemente, desde esta visión, se adjudica al saber elaborado, un auténtico poder transformador y en consecuencia los sectores populares al apropiarse del mismo modificarían sus condiciones de existencia, es decir ascenderían socialmente. De esta manera la proposición “saber otorga poder” es una relación que se ha naturalizado, sin mayores cuestionamientos, formando parte del sentido común de los sectores sociales más diversos. Al respecto, posturas como la de G. Namó de Mello (1985), refuerzan esta perspectiva: “*¿sé cuanto se ha cuestionado la idea de la existencia de un conocimiento universal, pero no consigo dejar de preguntarme si una sólida formación general, basada en el saber dominante existente, no sería lo mejor que podría ofrecer la escuela a las clases populares? Inclusive para que ellas criticaran ese saber y lo superaran.¿ Cómo superarlo sin pasar por él?*”².

Con el desafío teórico que implica formular cuestiones de este tipo, creemos que esta forma de abordar el problema de la educación popular hunde sus raíces en la clásica teoría estructural funcionalista.

En primer lugar, entendemos que el mecanismo que se postula desde esta perspectiva consiste en el “aprendizaje” de un conocimiento instalado como universal y por ende legitimado como válido. Sin entrar en los componentes específicos de ese conocimiento advertimos que el mismo admite un único discurso sobre la realidad, el cual, mediante un mecanismo de aceptación, debe ser internalizado por las clases populares para poder “superar” la situación de dominación. Desde esta perspectiva es este saber, que al proponer o imponer normas, valores, ideologías, proporciona los elementos de motivación y el soporte para la acción de los actores.

El análisis sugiere que el dominio del saber dominante sería el “adecuado” para alcanzar los fines que se propone la clase popular. Al respecto una cita de T. Parsons nos recuerda el carácter determinante del conocimiento válido en la “acción racional” de estas clases: “en la medida en que se trate al hombre como un ser dotado de finalidades, que intenta racionalmente alcanzar objetivos, no puede considerárselo enteramente orientado

² Mello, G. Namó de (1985) Las clases populares y la institución escolar: una interacción contradictoria. DIE, México.

respecto de su situación en tanto no posea un conocimiento adecuado de ella...”³. Y por supuesto, así como estos postulados ubican a la institución escolar como la encargada de distribuir ese “saber adecuado” también implícitamente niegan la existencia y circulación de otros saberes que aunque no sean dominantes también forman parte del discurso escolar.

Igualmente, advertimos que se minimiza el componente ideológico y político de toda acción educativa al observar que “*la educación popular podría ser útil a las clases populares enseñando bien a leer, a escribir, a calcular, a hablar y transmitiendo los conocimientos básicos del mundo físico y social. No como promotora de la igualdad, ya que la sociedad es estructuralmente desigual; ni como fuerza revolucionaria, ya que esto va mas allá de su movimiento posible en esta sociedad, pero si como estrategia para mejorar la vida y como prerrequisito para la organización política*”⁴. La cita anterior nos hace pensar en términos de adaptación a la situación establecida, creemos que implícitamente expresa “ir a la escuela, tomar contacto con el saber elaborado, aprender... para adaptarse a la sociedad desigual”, dejando de lado la posibilidad de revertir o reflexionar acerca de esa situación de desigualdad a través del reconocimiento de los elementos que la configuran. Este sentido del aprendizaje nos remonta al postulado de T. Parsons cuando expresaba que “la tendencia al mantenimiento del proceso de interacción es la primera ley del proceso social”⁵ y con esto inferimos que, desde la perspectiva que venimos trabajando, el paso por la escuela de las clases populares se parece mas a una mera socialización en los lineamientos que establecen las clases dominantes que a “un proceso de liberación”.

De esta manera se comprende que acceder al conocimiento universal se constituye en la posibilidad de los sectores populares para la integración social, pero, dentro del marco de valores, normas y modelos que ese saber impone. Así, se entendería a la educación popular como la adquisición de orientaciones precisas para “funcionar” satisfactoriamente dentro del marco establecido por las clases dominantes. Recordemos que en el esquema de análisis funcionalista la noción de función corresponde a un conjunto de actividades destinadas a responder a una necesidad o necesidades del sistema en cuanto sistema⁶. De acuerdo a lo expuesto la adquisición del saber universal respondería a la satisfacción de las necesidades del sistema en relación a su entorno. El mecanismo que subyace en esta acción es una constante búsqueda del equilibrio, adoptado como punto de partida de todo sistema de acción y en

³ Parsons, T. *Ensayos de teoría Sociológica*, Buenos Aires, Argentina.

⁴ Tamarit, J.(1990) *El Dilema de la Educación Popular* en *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, N° 13.

⁵ Parsons, T. *El sistema social*, Rev. de Occidente, Madrid

⁶ Rocher, Guy (1972). *Talcott Parsons et la Sociologie Americaine*, Paris, Puf. Traducción : Alicia Gutierrez.

consecuencia todo aquello que produce un conflicto es visto como factor de desviación, de desequilibrio.

En definitiva, desde esta mirada ¿ la acción social de estas clases no se constituiría en otra cosa que aprender a descubrir las significaciones que están en el mundo exterior, responder funcionalmente a ellas y en consecuencia encontrar allí el gran poder transformador del saber elaborado?.

Y aun más... nos preguntamos si desde los teóricos que comparten esta postura sobre la educación popular no giraría en ellos la concepción de una educación que mantenga el orden social, el status quo y con esto volvemos nuevamente a la teoría funcionalista al pensar en la educación como objeto cultural privilegiado para mantener y procurar una estabilidad en las relaciones del actor y su situación.

En contraposición a lo anterior y desde una perspectiva distinta, otro teórico de la educación, Tamarit, analiza que la relación según la cual el "saber otorga poder", ha adquirido las características de un mito en el sentido de que se ha tornado en "un habla despolitizada... haciendo que las cosas se purifiquen, se tornen inocentes"⁷. Por consiguiente la irrefutable unanimidad que se traslada sin mayores cuestionamientos al interior de los componentes de esa relación, impide percibir que el saber al que alude el mito no es otro que el acceso y dominio de lo que P. Bourdieu denomina "conocimiento legítimo", es decir aquellos conocimientos que son dominantes y que no se reconocen como tal.

A pesar del peso con que el mito se ha establecido, inclusive en formulaciones teóricas inscriptas en el discurso crítico, observamos que no todos los sectores sociales se tornan "consumidores reales" del mismo. Este dato se confirma si pensamos especialmente en las clases populares, aquellas que están desprovistas de capital económico, y su capital cultural, desde la lógica que el mito impone, no es lo suficientemente legítimo para ocupar el lugar de productor en el mercado de bienes simbólicos. Y si consideramos el caso de aquellos que "han sido excluidos por un sistema capaz de imponer a los excluidos el reconocimiento de su propia exclusión"⁸, podríamos decir que el mito no se realiza o no existe.

El planteo de estos dos últimos párrafos nos introduce en esa otra perspectiva sobre la educación popular, que puntualiza especialmente la cuestión de los contenidos. Esta "otra lógica", por cierto, opuesta a la anterior, cuestiona la idea de un único discurso sobre la realidad, postulando la existencia de diferentes discursos que pueden dar cuenta de una misma realidad. Desde los aportes de la sociología de P. Bourdieu se comprende que " la

⁷ Barthes, R. Mitologías. Siglo XXI, Madrid, 1980.

⁸ BOURDIEU, P. La Distinción. Ed. Taurus, 1988.

realidad social es también un objeto de percepción. La ciencia social debe tomar por objeto esa realidad y a la vez la percepción de esa realidad, las perspectivas, los puntos de vista...”⁹ En este sentido tendrían validez no sólo los conocimientos legitimados por el sector dominante, sino también aquellos provenientes de sectores dominados. Entonces, una educación popular consistiría en reconocer como saberes también socialmente válidos a aquellos que vehiculizan los intereses objetivos de los sectores populares y por lo tanto merecedores de ser transmitidos por la institución escolar.

Ahora bien, entendemos que en el espacio educativo al concebirlo como campo¹⁰, se juega el interés por el conocimiento, de cuya estructura participa un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en el juego. La escuela, es así un ámbito privilegiado de lucha y las clases populares¹¹ son agentes sociales que pugnan por transformar las reglas de juego mediante diversas estrategias, que van desde las de conservación hasta las de subversión, con el objetivo de ocupar determinadas posiciones en la estructura de la distribución del capital cultural y participar de las ganancias específicas que están en juego dentro del campo.

Esto se explica, según nos acerca Bourdieu, por el hecho de constatar que el volumen y la estructura del capital con que cuentan los agentes determinan su posición en el espacio social. Y a su vez esa posición determina la visión de mundo (el punto de vista) que cada agente tiene del espacio social. Desde esta lógica nos encontramos con una clase dominante que se distingue por una dotación importante de diferentes tipos de capital y la cual impone a las demás una visión del mundo social y por ende define la cultura legítima. Al respecto Bourdieu explica que “ *si el mundo social tiende a ser percibido como evidente y a ser captado según una modalidad doxica, es porque las disposiciones de los agentes, sus habitus*¹², *es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo*

⁹ Bourdieu, Pierre (1988). Espacio social y poder simbólico, en: Cosas Dichas, Buenos Aires, Gedisa, Pág.133.

¹⁰ “*Un campo puede definirse como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, por su situación actual y potencial en la estructura de distribución de los diferentes tipos de poder (o capital)cuya posesión gobierna el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo...*”.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Lóic. Respuestas para una antropología reflexiva, Grijalbo, México, 1995.

¹¹ Al referirnos a clases populares hacemos mención a esa “mayoría social que se ve excluida de los medios necesarios para asegurar la satisfacción de sus necesidades vitales y que se ve obligada a vender a bajo precio su fuerza de trabajo o, aún, que se ve excluida de la posibilidad misma de trabajar, recurriendo a particulares modos o estrategias para garantizar su reproducción material y social”. Son sectores que distan mucho de ser homogéneos y en los que, más allá de lo económico, prevalece la dominación social de aquellos que buscan una supremacía en el orden intelectual, cultural y moral. García Huidobro, Eduardo (1983) En torno al sentido político de la Educación Popular. CIDE, Chile.

¹² La noción de habitus resulta crucial porque las disposiciones que son constituidas en la relación prolongada con ciertas estructuras de posibilidades condicionan las estrategias de los agentes sociales en su relación de fuerzas en un campo determinado. “*Siendo el producto de una clase determinada de regularidades objetivas,*

social, son en lo esencial, el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social. Como las disposiciones perceptivas tienden a ser ajustadas a la posición, los agentes, aun los mas desventajados tienden a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo mucho mas ampliamente de lo que podrían imaginarse...”¹³

Por lo tanto vemos que la construcción de las visiones de mundo está doblemente estructurada, por el lado objetivo refiere a la posición objetiva de los agentes en el espacio social y por el lado subjetivo refiere a las representaciones que los agentes elaboran de ese mundo social. Lo que da lugar a una variedad de luchas simbólicas por la producción e imposición de mundo legítima, elemento que a su vez forma parte del capital cultural que tanto disputan las clases sociales por ser instrumento de dominación.

Situándonos al interior del campo educativo, se percibe que la distribución desigual del capital cultural delimita las diferentes posiciones constitutivas en el campo, estableciéndose tres criterios de distribución¹⁴ que a su vez definen posiciones específicas: la posesión a no de capital, la posesión mayor o menor (alude al volumen del capital) y el carácter legítimo o no de la posesión. Como lo habíamos expuesto líneas arriba, nos interesa particularmente el último criterio dado que al establecerse entre los agentes implicados en el campo una relación de poder, que toma las características de dominación-dependencia, advertimos que las clases populares, en este caso, ocupan una posición de dominación en primer lugar por el volumen de su capital cultural pero sobre todo por el grado de legitimidad social que tiene el mismo en relación al de las clases dominantes.

Con gran peso, entonces, el binomio saber –poder encuentra asidero cuando M. Foucault expresaba que “no hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder”¹⁵; ambos conceptos son aspectos dialécticos de un único proceso, el cual penetra y atraviesa todas las relaciones sociales. Sin embargo, hoy más que nunca, en el pensamiento social contemporáneo, nos encontramos ante la exaltación de un poder ligado al conocimiento científico. De hecho, la naturalización del mito, al que hacíamos referencia, sólo se comprende bajo estas formulaciones. Ya Foucault afirmaba que “ el saber transmitido siempre adopta una apariencia positiva. En realidad, funciona según todo un juego de represión-

tiende a engendrar todas las conductas razonables de sentido común, que son posibles en los límites de esas regularidades y tiende al mismo tiempo a excluir ...todas las conductas condenadas a ser negativamente sancionadas por ser incompatibles con las condiciones objetivas (“esto no es para nosotros). GUTIERREZ, A. Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales. Ed. Universitaria, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 1997.

¹³ Bourdieu, Pierre. Op. cit. pag.134.

¹⁴ Gutiérrez, Alicia.(1997) Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales. Ed. Universitaria, Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

¹⁵ Foucault, Michel. Microfísica del Poder. Ed. De la Piqueta. Madrid, 1992.

exclusión de aquellos que no tienen derecho al saber, o que no tienen derecho más que a un determinado tipo de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento...”¹⁶

Entonces, este trabajo pretende abrir la reflexión en torno a dos aspectos: por un lado indagar el vínculo que estas clases dominadas establecen con el conjunto de contenidos académicos¹⁷ presentados y transmitidos por la institución escolar, definidos tácitamente como las únicas visiones de mundo “autorizadas”, “legítimas”¹⁸. Creemos necesario averiguar ¿cuál es el valor social, político, cultural que las clases populares le otorgan al conocimiento legítimo que transmite la escuela? Y sobretodo ¿cuál es el conocimiento que legitiman? En definitiva, ¿Cómo los sectores populares perciben el campo educativo?.

Por otro lado, si pensamos que “las estrategias de los agentes sociales para apropiarse de los bienes simbólicos dependen de su posición en un campo determinado de lucha y poder” nos interesa la percepción que tienen de si mismos en relación a la distribución del capital específico que allí se juega.¿ Se reconocen como productores de conocimientos legítimos?.

En fin, el debate propuesto conduce a repensar en primer lugar la resemantización que los sectores populares hacen de los contenidos escolares considerados legítimos; en segundo lugar, recuperar los modos de adquisición y producción de conocimientos que tienen los sectores populares en su relación con la institución escolar, en el afán de poder legitimar sus productos culturales en el mercado de bienes simbólicos; y, en tercer lugar, sobre la base de las indagación anterior, contribuir , desde la perspectiva de los involucrados, a comprender, en lo concerniente a contenidos escolares, el dilema de la educación popular.

¹⁶ Foucault, Michel. Ob. cit.

¹⁷ Entendemos la concepción de contenidos en un sentido amplio: conceptos, procedimientos, actitudes, valores, habilidades, etc.

¹⁸ Remite al concepto weberiano de “orden legítimo”, por medio del cual la acción social puede orientarse según ciertas regularidades. Ese “orden” resulta válido cuando la orientación efectiva de las acciones tiene lugar porque en alguna medida aparecen como obligatorias o como modelos de conducta. En este sentido los conocimientos considerados legítimos se afirman gracias al prestigio de ser obligatorios y modelos, es decir con el prestigio de la legitimidad. Se erigen como tales por el sentido del “deber ser”, como mandato cuya validez no se cuestiona.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1984) Sociología y cultura. Grijalbo, México.

----- (1988). Espacio social y poder simbólico, en: Cosas Dichas, Buenos Aires, Gedisa.

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Löic.(1995) Respuestas para una antropología reflexiva, Grijalbo, México.

Foucault, Michel.(1992) Microfísica del Poder. Ed. De la Piqueta, Madrid.

García Huidobro, Eduardo (1983) En torno al sentido político de la Educación Popular. CIDE, Chile.

Gutiérrez, Alicia (1997) Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales. Ed. Universitaria, Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

Mello, G. Namó de (1985) Las clases populares y la institución escolar: una interacción contradictoria. DIE, México

Parsons, T. El sistema social, Rev. de Occidente, Madrid

----- . Ensayos de teoría Sociológica, Buenos Aires, Argentina.

Rocher, Guy (1972). Talcott Parsons et la Sociologie Americaine, Paris, Puf. Traducción : Alicia Gutiérrez.

Tamarit, J. (1992) Poder y Educación Popular. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

-----.(1990) El Dilema de la Educación Popular en *Revista Argentina de Educación*, Año VIII, N° 13.

