

Educación popular: **pistas para repensar nuestras prácticas educativas**

Bianco Martina

1- Introducción

La “educación popular” ha sido objeto de múltiples análisis, teorías y experiencias prácticas que han evidenciado una controversia entre su multiplicidad de significados. En cada momento histórico, en cada contexto sociopolítico y en cada territorio, autores, educadores y diferentes actores sociales han definido a la educación popular desde sentidos muy diferentes, incluso contrapuestos, los cuales han dado lugar a un amplio abanico de prácticas socioeducativas que se han identificado con este concepto. Sin embargo, a pesar de la polisemia del concepto, prevalecen en el sentido común algunos elementos que asocian a la educación popular con las prácticas educativas que se desarrollan por fuera del ámbito escolar, y cuyos sujetos educativos son las clases populares.

En este sentido, un primer propósito de este material de lectura es acercar una breve revisión histórica de las polémicas que se han ido construyendo en torno a la categoría de educación popular, los diferentes sentidos con que se le han asociado a lo largo de la historia de nuestro país y algunas tradiciones de educación popular gestadas en el contexto latinoamericano de los últimos años. Esta historización nos permitirá poner en discusión las diferentes ideas asociadas a la educación popular, para problematizar aquellas concepciones que la limitan a la enseñanza no escolar de las clases populares. De este modo, nos interesa introducir dos preguntas centrales que articulan el desarrollo de este escrito:

- 1) ¿Toda educación que se desarrolle más allá de la escuela es considerada “educación popular”?
- 2) ¿Es posible pensar una práctica de educación popular al interior de las escuelas?

Por otro lado, la pregunta por la educación popular y su desarrollo en diferentes contextos institucionales nos permitirá problematizar las prácticas que se desarrollan al interior de las escuelas. En este sentido, el segundo propósito de este material gira en torno a la posibilidad de reconocer algunos elementos que constituyen a la educación popular, que nos permitan revisar y repensar las prácticas educativas escolarizadas más tradicionales, en el marco de la formación docente. De este modo, presentaremos las categorías de “Pedagogía social” (Núñez) y “alternativas pedagógicas” (Puiggrós y Gómez Sollano, 1994) con la intención de visitar otras formas de lo educativo que nos aportan pistas para pensar nuestras prácticas docentes hoy.

¹ Este material de lectura ha sido elaborado en el marco de las prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP, como ficha de cátedra para el espacio curricular Campo de la Práctica I en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9 de la ciudad de La Plata.

2- ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?

Desde una primera aproximación al concepto de educación, Gvirtz (2007) la define como “el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la **producción** y **reproducción** de esa sociedad” (2007: p 20). En este sentido, la educación es una **práctica social** y es una **acción**. Es una práctica porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado, y es social en tanto es un fenómeno **necesario** inherente a la vida humana. Por otro lado, es una acción que tiene una **direccionalidad**, una intención y un significado histórico. Además es un fenómeno **universal**, pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas.

En este sentido, al igual que el resto de las prácticas sociales, la educación produce una pluralidad de sentidos y es susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de procesos histórico-sociales. Tal como afirma Puiggrós (2016), esta concepción habilita a realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social, donde lo pedagógico está siempre presente, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico, ni tampoco que la educación se diluya como parte de otras prácticas o la pedagogía dentro de otros campos teóricos.

Los aportes de estas autoras nos permiten reconocer la complejidad del fenómeno educativo, que aloja una multiplicidad de formatos, experiencias, modos de circulación del saber y relaciones interpersonales que se combinan de incontables maneras para dar lugar a prácticas de lo más diversas. Sin embargo, al preguntarnos qué es la educación, persisten en el sentido común sentidos que la asocian directamente con las prácticas escolares. **¿De dónde viene, entonces, esta asociación casi inmediata entre educación y escuela?**

Tal como afirma Pineau (2005) la constitución de la escuela en la herramienta hegemónica por excelencia encargada de la tarea educativa y de ejercer su poder en la toma de la mayor parte de las decisiones que hacen a la definición y configuración del acto educativo, no fue el resultado de una evolución lógica ni natural sino de una serie de procesos sociohistóricos de rupturas y continuidades. Lejos de ser la única opción disponible, la escuela se consagró en la modernidad como la institución a cargo de distribuir el conocimiento a la que ella misma le asignaba valor social, como parte de la estrategia de los recientemente consolidados Estados Nacionales para construir un piso común de legitimidad social y poder político. En este sentido, el autor (2005) plantea y desarrolla la hipótesis de que la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación y se impuso, por medio de complejas operaciones de negociación y oposición, a las otras formas educativas presentes. De este modo, el Estado se fue convirtiendo, progresivamente, en el administrador de la maquinaria educativa, y la escuela se convirtió en el “dispositivo pedagógico hegemónico, símbolo de la modernidad, a la vez, su criatura y su guardián” (Basabe y Cols, 2007: p 133)

De este modo, los sistemas educativos nacionales que materializaron el formato escolarizado de la educación, cumplieron un papel central en la legitimación de los Estados-Nacionales en sus procesos de origen. Esta tarea fue desarrollada en la medida que las escuelas cumplieron funciones vinculadas a la integración nacional, territorial y política, la formación de la fuerza de trabajo y la consolidación de una matriz de socialización política. Además, la escuela se constituyó en un espacio privilegiado de integración social de una población profundamente diversa a partir de procesos de normalización y homogeneización de los grupos sociales, al mismo tiempo que profundizaba las desigualdades y se constituía en parámetro de la selectividad social. De esta manera los sistemas educativos cumplieron funciones económicas, sociales y políticas con las características singulares correspondientes a cada matriz nacional (Villa, 2014).

En esta línea, Pineau (2005) nos invita a reconocer que la condición de "**naturalidad**" de la escuela es también una construcción históricamente determinada que, por lo tanto, es posible desarmar y desarticular. De este modo, el "triunfo de la escuela" (Pineau, 2005: p 3), implicó la adopción de pautas de escolarización por sobre otras prácticas pedagógicas previas o contemporáneas -como la catequesis o la formación laboral- y la desaparición o deslegitimación de muchas de ellas - como la alfabetización familiar o los ritos de iniciación y de socialización propios de las diversas culturas-. Esta imposición adquirió tal dimensión que provocó que nos sea difícil, incluso hasta el día de hoy, pensar otros modos de organizar el conocimiento diferentes a los formatos áulicos tradicionales. Sin embargo, esas otras formas del conocimiento y su circulación, si bien muchas se fueron perdiendo en el tiempo, otras resistieron y subsisten en la actualidad como prácticas residuales y/o alternativas, por fuera de la hegemonía de lo escolar.

Problematizar el reduccionismo de la educación a lo escolar, que prima en el sentido común social, necesariamente implica revisar la historia de la escuela, los intereses y luchas de poder que han dado lugar a su configuración inicial y el desenvolvimiento histórico que da lugar a la escuela que hoy conocemos. Adentrarnos en este proceso de desnaturalización de una institución como la escuela, que ha formado parte de nuestras propias trayectorias educativas, es una tarea compleja pero necesaria, y nos permitirá aproximarnos a una concepción ampliada de educación que dé cuenta de la complejidad y heterogeneidad de las experiencias que se desarrollan en el campo de lo educativo. En la misma línea, la problematización del concepto de educación nos encamina hacia el reconocimiento y revalorización de aquellas prácticas que se han sostenido en los márgenes del sistema educativo, y que en muchas ocasiones han adoptado otros formatos alternativos a la educación escolar. Nos permite recuperar el valor, particularmente, de aquellas prácticas educativas con diferentes grados de formalidad (Sirvent, 2006) que han alojado sujetos, prácticas, relaciones y formas de estructurar el conocimiento de lo más diversas. Esta tarea recobra un interés particular para nuestro trabajo, en la medida en que gran parte de estas experiencias construidas por fuera del formato escolar se han alojado bajo la noción de educación popular.

En esta línea, la categoría de "**Educación popular**" ha sido objeto de múltiples análisis, teorías y experiencias prácticas que han evidenciado una controversia entre su multiplicidad

de significados, tal como anticipamos anteriormente. Particularmente en nuestro país, esta controversia se explicita en los diferentes modelos pedagógicos y políticos que se han apropiado de este término para hacer referencia a experiencias sumamente diversas que, en cantidad de ocasiones, presentan características muy disímiles, incluso contradictorias. Por este motivo a continuación, presentaremos un pequeño recorrido histórico de la mano de los aportes de Pineau (1994), para revisar el modo en que se ha entendido a la educación popular en nuestro país a lo largo de la historia y, más concretamente, el modo en que este concepto se ha vinculado con el de “educación/instrucción pública” dentro de los límites del sistema educativo.

3- Un recorrido histórico de los modos y modelos desde los que ha sido pensada la educación popular en nuestro país

Los aportes de Pablo Pineau (1994) nos invitan a pensar la ambigüedad que ha adquirido en los últimos años el término “**educación popular**”, debido a la diversidad de sentidos y significados que se le han otorgado en discursos propios de corrientes de pensamiento diferentes, e incluso contrapuestas. Uno de los sentidos con que más comúnmente se asocia a este concepto se vincula a aquellas definiciones que entienden por Educación Popular a todas las modalidades pedagógicas por medio de las cuales se educa el “**pueblo**”. Dentro de esta misma línea, se ha definido a la educación popular como lo **opuesto a la educación de élite**, vinculando a la primera con experiencias de tipo más espontáneas e informales, por oposición a las segundas más ligadas a lo formal e intencional.

Sin embargo, estos acercamientos brindan pocos aportes al problema de definir la educación popular, ya que presentan definiciones que se cierran sobre sí mismas o desplazan el problema a la definición de otros conceptos sin profundizar demasiado. Si bien estas dimensiones (la articulación con el concepto “pueblo” y la oposición a las “élites”) deben ser recuperadas para su definición, ya que quedarse sólo en éstas limitan el campo y aumenta el riesgo de caer en un reduccionismo esencialista, donde se presente a la “educación popular” como un concepto único e invariable que se desprende directamente de significantes sociológicos también fijos, como “pueblo” o “élite”. En la misma línea, la propia definición de estos términos trae aparejada una cantidad de dificultades y limitaciones vinculadas a la diversidad de definiciones que podemos encontrar de términos como “educación” y “pueblo”, así como las infinitas combinaciones que podrían hacerse de estos múltiples significantes.

Por este motivo, Pineau (1994) propone que la mejor forma de comprender el concepto de “educación popular” será aquella que resulte de un análisis de corte histórico sobre el origen y devenir del mismo, entendiéndolo como un significante único (educación popular) y no compuesto por la combinación de otros dos (Educación y Pueblo). En este sentido, el autor afirma que en diferentes momentos, y según distintos autores y corrientes, “Educación Popular” se ha definido en referencia a los **sujetos** a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, etc), a los **conocimientos** a impartir, (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos “nacionales”, etc), a sus **finalidades** (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión, etc), a sus **formas y métodos**

(asistemática, no formal, activa, dialógica, participativa, etc) y a las **entidades educativas** que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio, etc).

En esta línea, lo que se entiende por educación popular ha sido muchas veces definido, no solo por las características asociadas a las experiencias a las que se vincula esta categoría, sino en la relación que estas mantienen con la educación históricamente denominada “formal”, es decir, la que se desarrolla al interior del sistema educativo. Con el objetivo de analizar el devenir histórico de esta relación, Pineau (1994) construye su análisis a partir del reconocimiento de **cuatro grandes etapas** a partir de los modos en que se ha ido desarrollando el vínculo entre la Educación Popular y el Sistema Educativo oficial desde los orígenes de este último hasta la vuelta de la democracia en 1983:

3.1- 1850-1900: La homología entre la Educación Popular y la Instrucción Pública

Durante el período de conformación de los Estados Nacionales, la educación popular y la instrucción pública se constituyeron en temas prioritarios del debate público. Tras la caída de Rosas, y frente a la necesidad de construir las bases para la organización sociopolítica del país, las clases dominantes acordaron en la necesidad de establecer un orden estatal fuerte y estable que orientara al país hacia la modernización económica, es decir, la inserción en el mercado capitalista mundial. Para esto, fue necesario generar una integración de la población al nuevo sistema que proponía el Estado. En este marco, se constituyeron dos modelos educativos gestados al interior de los sectores dominantes, vinculados a las posturas de, por un lado, Juan Bautista Alberdi y, por el otro, Domingo Faustino Sarmiento.

Ambos modelos encontraban un terreno común en la afirmación de que no todos los habitantes del territorio nacional calificaban como “ciudadanos”, en tanto consideraban que las poblaciones indígenas no eran dignas de ser consideradas sujetos de derecho, por lo que la única vía de acción posible era su eliminación material. Para Alberdi, el resto de la población se dividía en, por un lado, los sectores populares, integrados por la ya existente y futura fuerza de trabajo, en especial los gauchos, los proletarios urbanos y los inmigrantes. Para dicha población, era necesario establecer los derechos civiles en términos del derecho burgués, en función de sus posibilidades dependientes de la voluntad y capacidad personal. Por el otro, los sectores aristocráticos considerados “ciudadanos”, conformados por los poseedores de los medios de producción, en especial los terratenientes vinculados al comercio internacional. Estos eran los grupos destinados a guiar al país, y por lo tanto quienes debían monopolizar los derechos políticos.

En esta línea, Alberdi se posicionó a favor de una fuerte división entre, por un lado, la educación del pueblo (lo que entendería como "educación popular"), que debía limitarse al aprendizaje de costumbres y hábitos de trabajo productivo, y no a contenidos académicos vinculados al humanismo y el enciclopedismo, y, por el otro, la educación de las élites, a la que denominaba “instrucción”. Desde esta postura, se entendía a la instrucción como un "derecho civil", cuyo ejercicio queda a cargo de los sujetos, y no un "derecho político", (lo que constituiría su garantía en una obligación del Estado).

Por su parte, el modelo planteado por Sarmiento, en estrecho vínculo con la construcción del Sistema de instrucción pública, otorgó otro sentido al concepto de educación popular. Dicho modelo partía de establecer un par de categorías dicotómicas e irreconciliables que ordenan la experiencia social: "Civilización y Barbarie". Para Sarmiento, el primer término implicaba el desprecio de lo americano y el ensalzamiento de lo europeo, pero también se refiere a la democracia, la alfabetización y el antidogmatismo. La barbarie simbolizaba lo americano y lo autóctono, así como el analfabetismo, el dogmatismo y el autoritarismo (Pineau, 1994). En esta línea, la estrategia que Sarmiento proponía para civilizar a la barbarie, lo cual era necesario para conformar el Estado-Nación, era un sistema educativo formalizado (la instrucción pública). Este proyecto de instrucción se sustentó sobre una combinación de los conceptos de educación popular y de instrucción pública, según la cual al menos a nivel retórico, todos los sujetos posibles de ser "civilizados" debían concurrir a la escuela en "igualdad de condiciones" (Pineau, 1994). De esta forma, instrucción pública, como sinónimo de educación popular, se refería al sistema educativo oficial en todos sus sentidos (agentes educadores, contenidos, dispositivos de control, de punición, de dirección, de acreditación y validación, etc), y estaba dirigida a los ciudadanos, esto es, a sujetos destinados a actuar en cierto marco político y jurídico determinado, a cumplir obligaciones y gozar de derechos, a partir de una selección curricular de conocimientos a impartir.

3.2- 1900-1943: La complementariedad entre la Educación Popular y la Instrucción Pública

En este período comienza a problematizarse el "fracaso" del proyecto de educación popular sarmientino en su dimensión igualitaria, en tanto se evidencia la existencia de un doble circuito educativo vinculado complementariamente entre sí. Por un lado, el sistema de instrucción pública, fuertemente organizado y monopolizado por el Estado, y por el otro, una serie de asociaciones de la Sociedad Civil, la mayoría de las mismas englobadas en el movimiento de Sociedades Populares de Educación (SPE), que se presentará en forma más desarticulada.

Entre 1885 y 1915 aproximadamente, entró en la escena pública del sistema educativo oficial un fuerte enfrentamiento entre dos tendencias diferenciadas: los "normalizadores" y los "democrático- radicalizados", que culminó con el triunfo de los primeros y la delimitación de la propuesta educativa escolar. De este modo, se fueron gestando una multiplicidad de experiencias educativas por fuera de estos nuevos límites (es decir, fuera de la escuela), en las que se fue constituyendo una nueva definición de educación popular. Estas experiencias buscaban interpelar al sujeto pedagógico no ya como un ser asocial sino a partir de integrar otros atributos significativos constitutivos (origen geográfico, clase social, ideario político, etc.). En este período, "popular" se convirtió en sinónimo de "no oficial", estableciendo una relación de complementariedad con el sistema de instrucción público centralizado del Estado, como encargadas de atender a aquellos sujetos excluidos por este sistema y de brindar los contenidos relegados o negados por el currículum oficial (Pineau, 1994).

3.3 - 1943-1955: un intento de síntesis

Durante los años posteriores, el modelo educativo ideado por el peronismo representó un intento de síntesis de los dos sistemas recientemente presentados, que dio como resultado una nueva definición de "educación popular". Por un lado, su propuesta sostenía el modelo de la instrucción pública, incorporando un conjunto de políticas que hiciera frente a la necesidad de que la escuela llegase a todos aquellos sectores que aún no concurrían. Por el otro, a partir de una fuerte influencia del espiritualismo, la educación durante el peronismo adquirió un carácter de "educación integral", que englobaba tres elementos:

- A. La formación intelectual, que retoma el discurso de la Instrucción Pública sumándole contenidos nacionales, regionales y religiosos.
- B. La formación física, vinculada a la capacitación para el mundo laboral (en un contexto de enorme crecimiento industrial y económico), la militarización y el desarrollo deportivo (a partir del cual se instala la educación física).
- C. La formación moral, que se desarrolló desde diferentes orientaciones, como la religiosa; la nacionalista, con la incorporación de tradiciones regionales y populares en el curriculum, así como la incentivación de las prácticas y rituales patrióticos; y la peronista, que buscaba la adhesión al régimen por medio de las lecturas laudatorias de Perón y Evita.

De este modo, el peronismo presentó una nueva definición de "educación popular", que constituyó una síntesis del modelo de la instrucción pública y de las Sociedades Populares de Educación amalgamando los elementos democráticos de ambas propuestas, desde una apuesta a una educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas de su promoción social. Para pensar una educación que incluyera a todos los sectores sociales, el modelo contaba con la participación de los mismos y proclamó la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación. Fundamentalmente, el modelo peronista se construyó en oposición a la educación "oligárquica" que prevalecía en los tiempos previos, con el objetivo de centralizar, desde el Estado, la orientación político-pedagógica de la enseñanza en todas sus dimensiones.

3.4 - 1955-1983: La oposición entre la Educación Popular y la Instrucción Pública

A partir de 1955, y sobre todo en las décadas de los 60 y los 70, se construyó una nueva definición de "educación popular" en oposición a la Instrucción Pública. La misma tuvo como fuentes a la Teología de la Liberación, la Revolución Cubana, otros movimientos de liberación en diversas partes de Latinoamérica y a la Teoría de la Dependencia (Pineau, 1994). Uno de los principales referentes de este campo se expresó en la Pedagogía de la Liberación, acuñada por Paulo Freire.

Estos nuevos significados vienen aparejados a las teorías críticas que problematizaban que la situación de pobreza y vulnerabilidad en que se encontraban los países periféricos no se debía, como sostenía el desarrollismo, a problemas intrínsecos de estas sociedades o al estado de desarrollo alcanzado, sino a su relación de dependencia/dominación con los países centrales. Esta dependencia/dominación se manifestaba en todos los campos de lo social y, para enfrentarla, era necesario construir estrategias de liberación que permitieran transformar esta realidad social. Según los movimientos de la liberación latinoamericanos, que alcanzan su auge con la publicación de "Pedagogía del oprimido" de Paulo Freire (1968), la transformación social emancipadora sólo puede ser llevada adelante por quienes se encuentran oprimidos en estas relaciones de dominación a partir de la toma de conciencia de su propia situación de vulnerabilidad y la ruptura de la apropiación de los intereses de las clases dominantes como propios.

En el campo educativo, la escuela representaba para estas teorías el arma de dominación ideológico-simbólica por excelencia para la reproducción del "statu quo", y por ende, de generación y justificación de las desigualdades sociales. Por este motivo, las teorías de la resistencia hicieron explícita la necesidad de crear estrategias educativas alternativas fuera y opuestas al sistema educativo oficial. Es en este marco que el concepto de "educación popular" adopta nuevos sentidos en función de una condensación de todas las características opuestas a la educación oficial sistemática, donde tenía lugar lo que Freire (1974) denominó como "educación bancaria" e impositiva, la cual se constituía en una herramienta de dominación de los oprimidos. Por el contrario, la "educación popular" tenía su lugar fuera de la escuela, era dialógica, participativa y servía para la concientización de los dominados.

En nuestro país, durante la última dictadura cívico-militar de 1976, esta oposición entre escuela y Educación Popular se intensificó. El sistema educativo oficial se convirtió en uno de los espacios privilegiados para la implantación del modelo represivo autoritario, desde la restricción del currículum, la prohibición de cierta bibliografía, la obligatoriedad de uso de uniforme, hasta llegar a la desaparición de profesores, investigadores, alumnos y personal. Este modelo dificultó, sino imposibilitó fuertemente el desarrollo de prácticas o discursos alternativos sobre educación popular. En gran medida, la educación popular se convirtió en promotora y defensora de los Derechos Humanos, en un contexto de violación sistemática de los mismos por parte del Estado.

Con la vuelta de la democracia en 1983, la preocupación por la restitución de los derechos humanos, la cultura y las identidades tanto individuales como colectivas, las experiencias y teorizaciones de la educación popular retornan a la escena pública como objeto de estudio para la recuperación de aquellos elementos democráticos que las constituyen. Durante los años posteriores, floreció en la región la literatura narrativa y académica que reconstruye estas experiencias, además de los encuentros internacionales de educadores que exponen sus investigaciones o proyectos en el campo de la educación popular. Sin embargo, con el pasar de los años y la llegada de una nueva oleada de gobiernos neoliberales que, de manera intermitente, se hicieron con el poder en los diferentes países de América Latina, las experiencias de educación popular fueron quedando nuevamente relegadas a los márgenes, imposibilitadas de penetrar los diseños curriculares y los muros escolares.

4- Pedagogías populares en el sur. La tradición de educación popular en América Latina

En los últimos 50 años, los países latinoamericanos han sido objeto de constantes cambios en las concepciones y estrategias de los sistemas educacionales. Desde los años ochenta, las reformas neoliberales impuestas por los organismos financieros internacionales, agudizaron viejos problemas, produciendo un quiebre de las estructuras educacionales, profundizando la inequidad educativa. De este modo, los ideales revolucionarios de transformación social que orientaron a las experiencias educativas de las últimas décadas del siglo XX requieren hoy ser revisadas, con el objetivo de reflexionar acerca de los horizontes y objetivos principales que es deseable imprimir a nuestras experiencias educativas, tanto escolares como por fuera de la escuela. Tal como afirma Jara Holliday , “la experiencia latinoamericana requiere que reflexionemos sobre cuáles son los objetivos principales de la educación y qué tipo de conocimientos y habilidades serán necesarios para hacerle frente a los problemas, los desafíos y las nuevas situaciones a nivel local, nacional y global” (2010: p 1).

Marcados entonces por los dilemas contemporáneos señalados y desafíos teóricos que ellos nos plantean, el autor (2010) nos invita a retomar la pregunta sobre el lugar de lo educativo en esta época de cambios. Y en esta discusión, entran en conflicto dos visiones contrapuestas: por un lado, la propuesta de los discursos neoliberales de la racionalidad instrumental, materializada en los organismos financieros internacionales, que afirman la necesidad de una educación que se adapte a este mundo cambiante. Desde este paradigma, la educación es entendida como una mercancía más que debe contribuir a cualificar los recursos de capital humano para que las sociedades enfrenten con éxito los retos de la competencia y la innovación. Por el otro, una segunda perspectiva que revaloriza los principios éticos y democráticos de la educación popular, que la comprende como herramienta de transformación y humanización de la realidad social. Desde esta perspectiva, se busca formar a las personas como agentes de cambio, con capacidades de incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales como sujetos de transformación (Jara Holliday, 2010).

4.1 - Educación para la transformación social

En acuerdo con esta segunda postura, nos proponemos visitar algunos de los fundamentos centrales del paradigma de la educación popular para la liberación, que viene siendo construido y resignificado en la tradición latinoamericana por múltiples pedagogos/as en sus reflexiones teóricas y experiencias prácticas. En esta línea, es posible reconocer algunas líneas fundantes en los escritos de Simón Rodríguez², quien en el siglo XIX, en una América Latina aún surcada por la dominación, la desigualdad y la injusticia propias del mundo colonial “soñó con deseos de libertades e igualdades” (Wainszok, 2018: p 2). Los aportes de

² Para conocer más sobre el maestro Simón Rodríguez dejamos sugeridas las siguientes lecturas:

- 1) Durán, M. (2013) “Simón Rodríguez: militante de una idea” En Wainszok, Carla y otros. Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América. Buenos Aires, Ediciones del CCC.
- 2) Kohan, Walter (2013). El maestro inventor. Simón Rodríguez. Argentina: Miño y Dávila.

Simón Rodríguez se mantienen absolutamente vigentes, para pensar una educación popular que incluya a todas las personas en sus aulas, es decir, una educación popular dentro de las escuelas. La escuela es, para este maestro latinoamericano, el lugar privilegiado para fomentar una educación liberadora y decolonial, que aloje a todas las personas sin ningún tipo de distinciones, que favorezca la emancipación económica y social.

Más recientemente, el campo de la educación popular encuentra un referente central en Paulo Freire, quien formula una filosofía educativa constituida a partir de prácticas que establecen un formato innovador para pensar las relaciones entre la educación y el ser humano, la sociedad y la cultura (Jara Holliday, 2010). Entre los aportes principales de este autor para pensar la educación en general, y la educación popular en particular, destacamos principalmente el señalamiento de lo que denomina la “politicidad de la educación”, es decir, su carácter de acto político que hace referencia a las relaciones de poder que constituyen el entramado plural y disperso de todas las relaciones humanas y que están directamente relacionadas con las posibilidades de constituirnos en sujetos sociales e históricos de transformación. De este modo, el autor señala que, en la acción educativa se ejercen relaciones de poder que tienen consecuencias directas en el desarrollo de las capacidades humanas o en su inhibición. En este sentido, afirma que una educación democrática, crítica y liberadora contribuye a formar sujetos con las destrezas para transformar sus relaciones sociales y sus relaciones con el mundo. Por el contrario, una educación domesticante, alienadora y autoritaria inhibe la construcción de sujetos autónomos. Esta última forma de lo educativo es la que, para Paulo Freire, adopta la educación escolar tradicional, a la que denomina “educación bancaria” (Freire, 1968).

La potencia de estas reflexiones radica en la posibilidad de pensar a la educación como el factor dinámico, activo, creador y constructor de los sujetos capaces de edificar condiciones más humanas de vida. En contraposición con la educación tradicional, la educación popular entiende que el grupo de aprendizaje y cada uno de los individuos que lo conforman, representan a un sujeto social -comunitario- con cultura y proyecto propios, y no da por supuesto que dicho sujeto busca incluirse en los sistemas y organizaciones existentes (Villa, 2020). Por ello es que las búsquedas éticas, políticas, pedagógicas de los distintos esfuerzos de educación popular latinoamericana apuntan a la construcción de un paradigma educativo distinto al históricamente dominante. En ese paradigma hombres y mujeres son protagonistas de los cambios, representan la esperanza de una sociedad diferente, y un modo diferente de educación que le permite al cambio social edificar “otro mundo posible” en el que se ejerzan relaciones de poder democráticas y equitativas, en todos los órdenes (Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

En esta línea, la educación de las clases populares (el pueblo oprimido) es el centro de su obra. En *Pedagogía del oprimido* (1968), el autor discute con profundidad la relación entre opresores y oprimidos, evidenciando la dimensión política de la educación y contraponiendo concepciones educativas. Para Freire, en esa relación, los oprimidos son sometidos a la “invasión cultural”, al “silenciamiento” de su palabra y a la constante “deshumanización”, lo que los impide concretar su “vocación ontológica” en la dirección de “ser más” y de su “humanización”. Así, la *Pedagogía del oprimido*, que no puede ser teorizada y practicada por

los opresores (1968: p. 133), es un instrumento para el descubrimiento y la transformación, por parte de los oprimidos, de su situación de opresión. Por lo tanto, la educación liberadora, que se contrapone a la educación bancaria, se concreta como acción cultural para la libertad. Es acción realizada con los oprimidos y no para ellos, sea en la escuela, sea en el proceso de movilización o de organización popular para la lucha, la defensa de los derechos y reivindicación de la justicia (Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

En síntesis, para Freire la educación popular designa la educación hecha con el pueblo, con los oprimidos o con las clases populares, a partir de un mismo tiempo gnoseológico, político, ético y estético (Freire, 1997). Esta educación, orientada a la transformación de la sociedad, exige que se parta del contexto concreto/vivido para llegar al contexto teórico, lo que requiere la curiosidad epistemológica, la problematización, la rigurosidad, la creatividad, el diálogo, la vivencia de la praxis y el protagonismo de los sujetos (Freire, 1995). En su paradigma, la categoría de educación popular viene ligada a la idea de **transformación de la realidad social** a partir del proceso de toma de conciencia crítica que va a devenir en emancipación social de las clases populares.

5- Educación Popular y Pedagogía Social

En los últimos años, autoras como Lidia Rodríguez (2013) y Violeta Nuñez (1999), entre muchos otros, se han preguntado en sus reflexiones por la pertinencia de la tradición de la educación popular en el actual contexto argentino y latinoamericano del nuevo milenio. Si bien hoy se sostienen experiencias de educación popular producidas por diferentes actores y movimientos sociales, y diversas tendencias políticas, las autoras parecen identificar que en el sentido común pedagógico, tal concepto parece obsoleto, ligado a utopías revolucionarias ya fracasadas. Por otro lado, los modelos educativos que trajeron aparejados los gobiernos neoliberales desde la década de 1990 en América Latina, tuvieron la capacidad de producción de una nueva configuración discursiva, e incorporaron 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.).

De este modo, atendemos a un contexto donde el concepto de educación popular vuelve a ser puesto en debate y entra en disputa por sus sentidos. Una de las principales preocupaciones que se reitera en la bibliografía que teoriza sobre la educación popular, es la proliferación de experiencias que, por desarrollarse en los márgenes del sistema educativo o atender a poblaciones vulnerables se autodenomina “educación popular”, cuando en su accionar cotidiano reproduce las lógicas propias de la educación bancaria tradicional y los formatos más rígidos de la escuela. En este sentido, diferentes investigaciones realizadas en las últimas décadas en evidenciado que gran parte de estas experiencias desarrolladas por fuera del marco de lo escolar han servido para encubrir, como afirma Sirvent, “una educación de segunda para los pobres” (2006: p4) o para justificar el debilitamiento de la responsabilidad del Estado de asegurar el derecho de todos a la educación. Por este motivo, la autora nos alerta de la necesidad de no asociar de manera mecánica toda experiencia más allá de la escuela con “lo alternativo” y de atender a las consecuencias de considerarlas desde su

carácter , o bien “remedial” (Gluz, 2013), o bien de una educación de segunda clase, que lejos de avanzar en niveles de acceso a derecho e igualdad, estaría reproduciendo aquello que la educación popular pretende disputar. En esta línea, Sirvent (1992) afirma que algunas experiencias educativas más allá de la escuela, muchas veces reproducen la injusticia y la discriminación propias del sistema educativo.

Frente a estas problemáticas, se abre un nuevo campo teórico que aborda lo que se denomina “**educación social**” (Nuñez, 1999), que vuelve a llevar el debate a la arena de los procesos de exclusión y dominación que se desarrollan en las relaciones sociales atravesadas por las luchas de poder entre actores y sujetos de la actualidad. Este concepto hace referencia a un tipo de práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como **problema**. Esto es, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de **inclusión / exclusión** social con el objetivo de transformar los efectos segregativos que las prácticas tradicionales tienen sobre los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. La educación social está en estrecha relación con las políticas sociales que establecen, en cada realidad particular, las posibilidades y/o imposibilidades para su despliegue.

De este modo, las experiencias de educación social surgen y se establecen como respuesta en un campo singular de disputas políticas, jurídicas, corporativistas, académicas, etc. Desde estas, se busca reinscribir la noción de desamparo social, sustrayéndola de un mero concurso benéfico-asistencial para instaurar el derecho al acceso —de amplios sectores sociales— a lo que definimos como la actualidad de época, como espacios de afirmación de los derechos sociales y realización de objetivos de justicia social.

La Pedagogía Social ha sido la disciplina que se ha hecho cargo de reflexionar en torno a la educación social, el análisis crítico de las prácticas sociales educativas, el análisis de las políticas sociales, en las que tales prácticas educativas se inscriben, la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social) y la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa. En este sentido, según Nuñez (1999), el trabajo de la Pedagogía Social radica en estudiar los modelos vigentes y someterlos a crítica (tanto a partir del análisis de sus supuestos; como de las finalidades que dicen perseguir; como de los efectos que producen según sus articulaciones técnicas y políticas). Del mismo modo, se encarga de elaborar y proponer nuevos modelos de educación social, así como nuevas articulaciones políticas y técnicas de los mismos (muchas veces directamente vinculadas con la promoción de políticas públicas del campo educativo en particular, y del campo social y cultural en general) y anticipar sus efectos en términos de realidad social.

Para la Pedagogía Social, los efectos que producen las diferentes concepciones educativas, pueden catalogarse, básicamente, en dos clases (que, a su vez, admiten matices): efectos de cronificación del sujeto y efectos de promoción cultural. Los primeros suelen responder a concepciones del sentido común, pero también a posiciones positivistas e idealistas. Usualmente se justifican por los propios agentes en términos tales como: “no se puede hacer mucho por cuanto nosotros trabajamos con el niño, pero no se trabaja con la familia”; “el

problema es que la familia está desestructurada”; “es que en estas condiciones...”. Hay, en el agente de la educación, una suerte de fatalismo, de determinismo (social, barrial, familiar,...) que impide que la educación trabaje y produzca sus efectos. Instituciones y educadores quedan pues al margen de toda posibilidad de análisis crítico: ellos no tienen la culpa de todos esos males y, en definitiva, hacen lo que pueden (Nuñez, 1999). La segunda clase, los efectos de promoción cultural, entiende que corresponde a la educación asumir una responsabilidad directa en la inserción cultural de los sujetos y, por lo tanto, en su inclusión en lo social, posicionados desde una perspectiva de derecho (todo sujeto tiene el derecho y el deber de acceder a la educación). De esta manera, la cronificación de la situación, lejos de tener justificativo en la falta de recursos, en las condiciones familiares, barriales, sociales, son motivo de discusión y cambio en las ideas y metodologías del trabajo educativo.

Desde este enfoque, los dispositivos de las políticas sociales han de procurar la autonomía social de los ciudadanos en el planteamiento y resolución de sus problemáticas. La administración pública es una garantía para esas prácticas. Se entiende así que hay una responsabilidad pública o social en la gestación de problemáticas, pero también un reconocimiento al ciudadano, a su libertad y responsabilidad en las elecciones que realice. Se trata de interrogarse acerca de un tema difícil, problemático: cómo plantear la articulación de las cuestiones de orden público general y las cuestiones particulares, que incluyen desde el derecho a la diferencia hasta el deber de colaboración social, en un mundo en cambio (Nuñez, 1999).

5.1 - La educación social como conjunto de prácticas educativas en diversas instituciones y redes.

Recapitulando lo dicho hasta ahora, es posible afirmar que la educación social es un conjunto de prácticas educacionales que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan hacia la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Dicha promoción tiene que ver con la posición de éstos como sujetos de derechos y deberes. De este modo, la educación social colabora en la producción de tejido social capaz de articular las diferencias, es decir, de procesarlas socialmente. En esta línea, los aportes de Nuñez nos invitan a pensar que un presupuesto necesario, en esta concepción de educación social, es una noción no esencialista de la cultura, que permita comprenderla como “un constructo social, histórico, a todos sus efectos: plural, complejo, arbitrario” (1999: p23).

Desde esta perspectiva, entonces, la educación social consiste en una serie de prácticas educativas que aportan especificidad al educador en el amplio campo del trabajo social. Esta noción de educación apunta a legitimar las diversas prácticas que, en este momento histórico, aproximan a los sujetos a los múltiples aspectos que configuran el complejo panorama del mundo. Tal como afirma la autora (1999) esta noción des-encaja dos pares de términos que fueron soldados a lo largo del siglo XX:

1. educación = escuela;
2. educación = aprendizaje.

La educación social, siendo un conjunto de prácticas diversas, encuentra lo específico de su definición en el **cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de política social**; trabaja en pro de la promoción cultural de los sujetos para su inclusión en lo social propio de cada época. En este sentido, podemos afirmar que la educación social se realiza en múltiples instituciones, allí donde la infancia (y en particular la infancia en dificultades económicas, sociales, culturales,...) requiere un soporte, una plataforma, desde la cual reconectarse (o conectarse) con el mundo. De ningún modo este ideario educativo se circunscribe a una institución que espera que los niños vayan a ella. Por el contrario, es una práctica que toma la iniciativa, se desplaza a muchos lugares para que la exclusión no lo ocupe todo: allí tiende un puente (Nuñez, 1999).

6 - ¿Qué entendemos hoy por “educación popular”?

Los aportes de estos autores, sumados a los de tantos/as otros/as pensadores/as latinoamericanos/as que se han dedicado a producir conocimiento sobre las experiencias de educación popular en la región (Puiggrós 1995, 1998, 2005; Rodríguez 1997, 2008, 2012; Pineau 1999, 2008; Sirvent 1993, 1999, 2008; Jara 1989; Nuñez 1998, etc.), nos permiten reflexionar sobre los sentidos que adquiere la educación popular en la actualidad, y las pistas que nos otorga para revisar y repensar la educación que se desarrolla al interior de las escuelas. En este sentido, apostamos a ir más allá para pensar la educación popular, no solo como aquella que se construye con los sectores populares, sino desde los sentidos que propone el sociólogo Helio Gallardo (2016). Según este autor, la definición de educación popular puede ser pensada, por un lado, desde la noción de “*pueblo social*” (sectores sociales que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación, etc.); y, por otro, desde la noción de “*pueblo político*” (cualquier sector que lucha por eliminar dichas asimetrías). Desde esta perspectiva, la educación “popular” hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas.

En esta línea, la educación popular es una corriente educativa que se caracteriza por ser, a la vez, un **fenómeno sociocultural** y una **concepción de educación**. Como fenómeno sociocultural, la educación popular hace referencia a una multitud de prácticas educativas diversas: con diferentes grados de formalidad, con una intencionalidad transformadora común. Como concepción educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica.

Comprendida de este modo, la educación popular escapa los límites de propuestas educativas marginales, destinadas a las clases populares o la aplicación de métodos y técnicas activas y participativas. Los fundamentos ético-políticos de la educación popular (basada en los principios de la pedagogía crítica y que apuesta por el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas, psicomotoras, comunicativas y emocionales en las personas), sus propuestas

pedagógicas, la diversidad y riqueza de experiencias, y la extensa bibliografía producida en torno a ella, es considerada como una corriente educativa, un campo complejo de producción teórica y práctica que puede incluir diversas modalidades posibles y abarcar múltiples niveles de prácticas educativas.

En la misma línea, Villa (2020) afirma que la educación popular entendida como un abordaje educativo, remite a tres fenómenos en interrelación: el poder, la participación y el conocimiento, constituyéndose así en orientadora de un cambio social. Las experiencias pedagógicas populares son aquellas que se caracterizan por ser cuestionadoras y generar alternativas al ejercicio de la ciudadanía, por lo que pueden darse tanto dentro como fuera del sistema educativo formal. Es una educación para la lectura crítica y la transformación de la realidad, directamente vinculada con los problemas de nuestro tiempo, una herramienta, para poner en cuestión la organización del tiempo, del trabajo, la división del trabajo, de los roles y el reparto de los frutos, para atinar con los equilibrios necesarios para cumplir las tareas y asegurar el alimento, el descanso y la celebración, modificando todos los mecanismos que mantienen la opresión, la infertilidad y la pobreza.

Partiendo de esta concepción de educación popular como abordaje educativo, y recuperando los aportes de la pedagogía social, es posible enhebrar interrogantes y reflexiones en un amplio campo de problemáticas sociales actuales, así como posibilitar nuevas construcciones sociales de efectos educativos. De esta manera, estos modos de concebir la educación devienen transversales a los procesos educativos escolares, al trabajo social en general, a los trabajos antropológicos de campo, entre otras experiencias del campo social (Nuñez, 1999). Por lo tanto, no solo se convierte en una perspectiva pedagógica para analizar y construir las prácticas educativas dentro de la escuela, sino que abre también al interrogante: **¿es posible hacer educación popular dentro de la escuela pública?** (Freire, 1996) .

Una primera aproximación a una posible respuesta a este interrogante viene de la mano del término “**alternativas pedagógicas**” acuñada por la pedagoga argentina Puiggrós (1990), que engloba a todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudarán o alterarán el modelo educativo dominante. En la línea teórica de la autora (1990), el concepto alternativas no remite ni a una educación para las clases populares ni siquiera a una educación por fuera del sistema educativo formal, sino por el contrario, refiere a toda aquella educación, que aún dentro de este, tenga la capacidad de producir un sujeto pedagógico diferente, de cuya mediación y producción surja un sujeto social capaz de transformar la realidad en la que vive en términos socialmente productivos, transformadores y emancipatorios. Remite a cambiar una cosa por otra, a introducir innovaciones, mudar o alterar las cosas introduciendo novedades en el marco de las luchas por la hegemonía. En tal sentido, innovar es mudar o alterar las cosas introduciendo novedades donde ciertos grupos y ciertas posiciones se discuten (Puiggrós, José y Balduzzi, 1988; en Puiggrós y Gómez-Sollano, 1994).

Es tarea imperante de los/as educadores/as de este siglo, entonces, armarse de la claridad que conlleva el compromiso y la responsabilidad pedagógica (que es siempre política), para elaborar nuevas formas de lo educativo al interior de las aulas. Y las largas, siempre en

movimiento, tradiciones de la educación popular en nuestra región, aún tienen mucho que enseñarnos. Pues les toca “hacer educación popular, en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico” (Freire, 1996: p 112), lo que implica reconocer en los otros la igualdad en el derecho y en la posibilidad, mientras combatimos la desigualdad material. A eso nos invita Freire (1996), a hacer educación popular profundamente democrática donde nunca se separe la enseñanza de contenidos curriculares de la preocupación/ocupación por la realidad. Una educación popular orientada a la transformación democrática de la sociedad y las estructuras sobre las que se sostiene, en el sentido de la superación de las injusticias sociales, de los prejuicios de etnia, clase y género. Una educación popular que pugna por la creciente democratización de las relaciones que se desarrollan dentro de la escuela y por fuera de ella, desandando su tradición autoritaria.

Construir pedagogías alternativas, o hacer escuela desde la educación popular en las escuelas, son los desafíos que hoy recuperamos para pensar las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el sistema educativo en general, y en la formación de docentes en particular. Se hace imperativa la necesidad de pensar esta educación que nunca es neutra o inocua, sino profundamente política y, por lo tanto, debe estar comprometida con la realidad de su tiempo, situada históricamente y permeada por las problemáticas sociales, de los sujetos individuales y colectivos que la habitan y construyen cotidianamente.

Bibliografía:

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camillioni, A. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Argentina: Siglo XXI
- Freire, P. (1995). *Educação na cidade*. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallardo, H. (2016). *Movimientos y sujetos políticos populares hoy*. Novena Conferencia Dominicana de Estudios de Género. Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación : experiencias educativas de movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO
- Gvirtz, S. (2007). “¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?” en *La Educación ayer, hoy y mañana*. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires: Aique Educación.
- Jara Holliday, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. Oxford University Press and Community Development Journal.
- Núñez, V. (1999) "Cartas para navegar en el primer milenio". Santillana. Buenos Aires

- Pineau, P. (1994) El concepto de “Educación Popular”: un rastreo histórico. Madrid: Revista de Educación. N° 205
- Pineau, P. (2005). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo” en Pineau, P., Dussel, I. y Carusso M. La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A., y Gómez-Sollano, M. (Coords.) (1994). Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores
- Puiggrós, A. (1990). Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Colección Confluencias. Convenio Andrés Bello: Bogotá, Colombia.
- Puiggrós, A. (2016) “La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas”. Ediciones Colihue. Buenos Aires.
- Rodríguez, L. M. (2013). "Alternativas Pedagógicas y Educación Popular". APPEAL. Buenos Aires .
- Sirvent, M. T. (1992). Políticas de ajuste y educación permanente. ¿Quiénes demandan más Educación? El caso de Argentina. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA.
- Sirvent, M. T. (2006). “Revisión del concepto de Educación No Formal” en Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal. Buenos Aires: OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Streck, D.; Redin, E. y Zitzoski, J. J. (2015). Diccionario Paulo Freire. Lima: CEAAL.
- Villa, A. (2014). Pedagogía Social I. Módulo de Aprendizaje. Universidad Nacional de Villa María. Córdoba, Argentina.
- Villa, A. (2020). Educación Formal Alternativa: jóvenes, adultxs y territorios. Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología, (2), 31–52
- Wainsztok, C. (2018). Simón Rodríguez: una biografía enredada en las pedagogías. En Archivos de Ciencias de la Educación, 12(13).