

Tres tradiciones de la educación popular: Francesa, Alemana y Latinoamericana

Muñoz Gaviria, Diego Alejandro; Baena Rincón, Paula Andrea; Fernández González, Eliana

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Muñoz Gaviria, D. A., Baena Rincón, P. A., & Fernández González, E. (2022). Tres tradiciones de la educación popular: Francesa, Alemana y Latinoamericana. *Revista Kavilando*, 14(1), 74-84. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-96029-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>


Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Tres tradiciones de la educación popular: Francesa, Alemana y Latinoamericana

Three Traditions of Popular Education: The French, German, and Latin American Ones

Muñoz Gaviria, Diego Alejandro; Baena Rincón, Paula Andrea; Fernández González, Eliana

 **Diego Alejandro Muñoz Gaviria**
diegomudante@gmail.com
Universidad Católica de Oriente, Colombia
Paula Andrea Baena Rincón
paulaandrea.baena@hotmail.com
Universidad Católica de Oriente, Colombia
Eliana Fernández González
eliana.fernandez9842@gmail.com
Universidad Católica de Oriente, Colombia

Revista Kavilando

Grupo de Investigación para la Transformación Social Kavilando, Colombia
ISSN: 2027-2391
ISSN-e: 2344-7125
Periodicidad: Semestral
vol. 14, núm. 1, 2022
revistakavilando@gmail.com

Recepción: 03 Febrero 2022
Aprobación: 27 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/377/3773733007/>

Nuestra revista y contenidos editoriales cuentan con acceso abierto y se rigen bajo la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Resumen: Las tres tradiciones que configuran la Educación popular son: la francesa, donde se crea el concepto y desde la cual se despliega la lucha pedagógica de la clase burguesa con la decadente aristocracia. la Alemana, que permite desde sus fundamentos filosóficos ampliar las ideas de una educación general para todos y todas hacia una educación para la emancipación. y la latinoamericana, que evidencia el potencial liberador de la educación como práctica de la libertad.

Palabras clave: Educación popular, Praxis pedagógica revolucionaria, Educación de adultos, tradiciones pedagógicas.

Abstract: The three traditions, which make up Popular Education are: The French one, where the concept is created and from which the pedagogical struggle of the bourgeois class with the decadent aristocracy unfolds; the German one, which allows from its philosophical foundations to expand the ideas of a general education for all toward an education for emancipation; and the Latin American one, which evidences the liberating potential of education as a practice of freedom.

Keywords: Popular Education, Revolutionary Pedagogical Praxis, Adult Education, Pedagogical Traditions.

“El desarrollo de la idea clásica de la educación no sería concebible sin la posibilidad abierta en el proceso de secularización de que el hombre se conciba a sí mismo como sujeto capaz de autodeterminación racional o, más exactamente, como sujeto que en principio se halla en condiciones de formarse hacia la autodeterminación racional en cuanto individuo”

Fuente: (Klafki, 1990, p.107 - 108)

“La crítica a los planes de formación humanista al pueblo y a un concepto abstracto de formación humana (para llegar a ser hombres) debió servir a la tesis de que la formación política se equiparaba con la educación para la afirmación del orden existente. Ahora se puso en segundo plano lo que era del contenido del concepto de formación alemana desde Herder, a saber, el elemento de la libertad y el elemento de la igualdad”

Fuente: (Vierhaus, 2002,p.51)

“Eso de educación popular a cargo del Estado es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo; Lejos de esto lo que hay que hacer es substraer la escuela de la influencia por parte del Gobierno y de la iglesia. (...) es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa”

Fuente: (Marx, 1974, p.25)

“El objeto del autor, tratando de las Sociedades americanas, es la Educación Popular y por popular.. entiende... general. Instruir no es educar ni la instrucción puede ser un equivalente de Educación aunque instruyendo se Eduque. En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social – véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias”

Fuente: (Rodríguez, 1988, p.71)

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de educación de adultos han existido a lo largo de la historia de la humanidad, pero solo hasta finales del siglo XVIII se consolidan teorías y prácticas de educación de adultos en relación con las ideas de progreso y alfabetización que devienen con la modernidad, es decir, con el proyecto social configurado en Europa entre los siglos XVII, XVIII y XIX a la luz de ideales de progreso, de perfectibilidad humana, de cambio histórico y de revolución social (Giddens, 2004, p.15)

Wünsche (1991), sostiene que el movimiento pedagógico que acompañó el proyecto de educación de adultos “fue una conciencia colectiva con implicaciones políticas, dirigidas a reforma permanente, un sistema transitorio” (p.103) del cual la libre elección y la importancia de la formación, como ruptura con la herencia, propusieron una manera diferente de entender el hecho educativo, brindando la ilusión de aprender a todas las poblaciones, no solo a los nobles y aristócratas, como ocurría en el antiguo régimen. Es de aclarar que el aprender en tiempos del nuevo régimen burgués, conlleva adaptación y asimilación de las relaciones sociales propias del capitalismo. Desde entonces, según Wünsche (1991) “gentes, que hasta entonces habían sido simplemente adultos, se transformaron en necesitados de formación y, con ello, en dóciles, sujetos de formación”. (p.104)

La educación de adultos en la modernidad, tiene como finalidad que los humanos se integren a la sociedad a través de un título de ciudadanía. Este no se asume como condición humana, sino como mecanismo de participación dentro de una dimensión jurídica que desconoce el alcance social, político y cultural del ciudadano. La ciudadanía queda así reducida al reconocimiento de derechos y no a la praxis política. Esta adaptación al nuevo régimen se hace en dos vías:

- a) Bajo la perspectiva de instrucción de ciudadanos en una lógica política de reconocimiento de derechos, consolidación de ciudadanía y participación política.
- b) La instrucción del proletariado como fuerza de trabajo capacitada y disponible para la producción. Cierta “formación” para el trabajo en términos de cumplir con exigencias del mercado laboral, dirigida especialmente a la población adulta.

Por lo anterior, la tesis a defender en este artículo es: con la necesidad de crear una educación de adultos acorde con las exigencias del nuevo régimen, emerge la Educación popular como estrategia de instrucción burguesa entre los siglos XVIII y XIX. Su configuración se hace evidente en tres tradiciones pedagógicas modernas: la francesa, la alemana y la latinoamericana, siendo la última una expresión pedagógica y política que radicaliza el principio de emancipación o liberación parcialmente asumido por las otras. Para dar sustento a esta tesis se desarrollan a continuación los siguientes temas:

En primer lugar, se reconstruyen los fundamentos históricos, políticos y pedagógicos que dieron origen en la Francia de finales del siglo XVIII y principios del XIX a la Educación popular (*éducation populaire*) en las propuestas de ilustrados como Turgot y Condorcet. Esta inicial configuración de la Educación popular se orienta por intereses del nuevo régimen burgues en torno a la capacitación de mano de obra adulta.

En segundo lugar, se identifican los aspectos históricos, políticos, pedagógicos y filosóficos que estuvieron en la base de la Educación popular alemana (*Volkserziehung*), principalmente en la tensión existente en la primera mitad del siglo XIX entre las fuerzas sociales del viejo régimen feudal, las nuevas del régimen burgués y las nacientes luchas proletarias en torno a la emancipación política y humana. En este contexto la educación de adultos implica la pregunta por la educación general y la educación profesional.

Por último, se reivindican las tesis pedagógicas y políticas de la Educación popular latinoamericana establecidas en la obra de Simón Rodríguez *Inventamos o erramos* (1830 – 1851), donde el fin de la educación en general, y la de adultos en particular, es la liberación.

LA ÉDUCATION POPULAIRE FRANÇAISE

La tradición pedagógica francesa es la primera en posicionar la educación popular (*éducation populaire*). Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, el marqués de Condorcet (1743 – 1794), acuña en 1792 el concepto de Educación Popular (Araujo, 2000). Con ella se pretende la formación de ciudadanía en la lógica de los ideales de la Revolución Francesa en la que el proyecto pedagógico de formar un “hombre nuevo” supone un ciudadano autónomo, responsable, lúcido, libre de ignorancia y crítico capaz de responder a las necesidades de instrucción pública de la época, direccionada por el Estado y, en respuesta a las exigencias y necesidades de la burguesía. La comprensión del “hombre nuevo” de Condorcet, acoge los derechos del hombre que buscan que los ideales de la revolución, en términos políticos de igualdad y libertad de los ciudadanos, creen condiciones desde las que puedan emerger y se puedan formar sujetos capaces de confrontar el antiguo régimen, rompiendo con el sistema de privilegios de la monarquía y su culto a la hereditariad social (Araujo, 2000. p. 88).

Considerado como el inspirador del movimiento de educación popular en Francia, Condorcet (1743-1794) a partir de su *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* presentado ante la Asamblea Legislativa el 20 y 21 de abril de 1792 deja un legado burgués e ilustrado que claramente tendrá resonancia cada vez que se nombre dicho movimiento; También en 1886 hará su aparición la liga de la enseñanza creada por Jean Macé; y posteriormente en 1899 Marc Sangnier crea el Frente popular.

En el siglo XVIII, época del iluminismo francés, encontramos el origen de la educación popular. Su configuración pedagógica y política inicial pretende luchar contra el oscurantismo y la homogenización moral de la iglesia católica, para ello propone una educación para todos y todas, del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. Reza en el *rapport* de Condorcet:

« Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain des opinions de commandes seraient d'utiles vérités. Le genre humain n'en resterait pas moins partagé entre deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient. Celle des maîtres et celle des esclaves » (1793, p.7)

Esta idea general de la educación popular como lucha contra el viejo régimen para el siglo XIX, marcado por las revoluciones de 1830, 1848 y 1871, se divide en tres corrientes que practican cada una a su modo una forma de Educación popular: Una corriente laica republicana, una corriente cristiana social y una corriente obrera revolucionaria.

La corriente laica republicana: Contra el oscurantismo

Se estima en esta corriente que la República debe tomar el lugar de la Iglesia. En este desplazamiento se crean asociaciones laicas que pretenden desarrollar una educación pluridisciplinaria para los adultos y fomentar el progreso social, de este modo en 1830 se crea la asociación politécnica representada por el filósofo del positivismo August Comte. En 1848 se crea la asociación filotécnica y en 1866 la renombrada liga de la enseñanza creada por Jean Macé. En 1868, se crea una ley donde se autorizan las reuniones públicas, pero prohíben que en ella se traten temas de política y de religión, sin embargo, rápidamente el pueblo, deseoso de instruirse, hace frente a esta ley y se empieza a dar lugar a los verdaderos debates en Educación popular, es decir, aquellos configurados desde las luchas populares.

En 1871, la comuna de París decreta la enseñanza laica y gratuita y la enseñanza profesional. En 1881, Jules Ferry crea la escuela republicana donde aleja a los estudiantes de la influencia religiosa pero también del movimiento obrero de sus padres.

La corriente cristiana social: Contra la miseria

Compuesta por hijos de nobles, de jóvenes obreros y de agricultores, esta corriente lucha contra la miseria y la pobreza. Generalmente esta corriente se ve fusionada a la corriente laica en su visión de la educación.

Para 1900, este movimiento toma gran fuerza luego de que fuera creado en 1894 por Marc Sangnier, su finalidad era dar una visión heterodoxa de cara al adoctrinamiento de la iglesia católica, claramente estará en contra de la desigualdad hacia las mujeres y esto le costará la disolución del partido ya que en 1910 en papa Pío X lo condena por '' modernismo ''.

Después de 1925 y hasta 1960, los movimientos de conciencia social JOC (juventud obrera cristiana) y JAC (juventud agrícola cristiana) juegan un rol de gran importancia sobre todo en las zonas rurales.

La corriente obrera y revolucionaria: Contra el capitalismo

La ley Le Chapelier de 1791 que pretendía prohibir los sindicatos, encuentra su fin gracias al movimiento obrero francés de 1810-1820, sin embargo, es para 1880 que este movimiento toma realmente fuerza. Quienes participaban esta corriente claramente desconfiaban de los buenos propósitos de la escuela burguesa creada por Jules Ferry e invitan a la conservación de la cultura y de los valores propios de la clase obrera.

Las bolsas de empleo creadas en 1890 son tomadas por los sindicalistas de la revolución que buscan que el proletariado pueda tener acceso también a la educación, brindándoles subsidios para destinar un cierto tiempo a dicho fin. Las bibliotecas, cursos de noche donde se pudiera estudiar economía, filosofía, historia, etc., en este momento la educación hace parte inminente de la Revolución.

Para 1920 los movimientos de Educación popular se vuelven parte fundamental de las luchas revolucionarias. Entre 1940 y 1944 se vuelven claras las ideas de trabajo, familia y patria entre los jóvenes

apoyados por el régimen Vichy. Para ello, se crean diferentes espacios como las casas para jóvenes y otros espacios de Revolución y congregación y en 1943 se crea el acuerdo en el cual los jóvenes hacen parte de los movimientos revolucionarios '' « Jeunesse et éducation populaire » Estos jóvenes, que tienen como consigna « rendre la culture au peuple et le peuple à la culture » harán todo lo posible para que su pedagogía de la democracia evite cualquier tipo de totalitarismo. En 1944 el gobierno creó una dirección de educación popular y de adultos que terminó siendo una Dirección General de Juventud y deportes, dejando así en evidencia la pérdida de su horizonte político.

En resumen, la éducation populaire francesa configura los primeros esbozos del movimiento político y pedagógico de la Educación popular, siendo sus aportes centrales: la lucha por la secularización de la educación, la proclamación de la educación como un derecho universal, la democratización de las escuelas y la enseñanza profesional. Será la éducation populaire obrera – revolucionaria la manifestación crítica de la Educación popular francesa. Aún queda por desarrollarse sus implicaciones y superaciones en los debates alemanes y latinoamericanos.

LA VOLKSERZIEHUNG ALEMANA

En la tradición pedagógica alemana, la educación popular (Volkserziehung) emerge en el contexto político generado por las alianzas entre el viejo régimen aristocrático y el nuevo régimen burgués. En la reflexión sobre Educación popular en este contexto, se encuentra a Wolfgang, (2002) quien sostiene que “La educación popular se inicia como fenómeno de masas moderno con el cambio de una sociedad feudal-estamental a una sociedad liberal-burguesa que implica la necesidad de capacitar a todos los miembros de la sociedad para una comunicación general más allá del propio estado” (p, 13). De esta manera las técnicas de reproducción cultural debían convertirse en el centro de las diferentes propuestas de Educación popular brindadas por organizaciones e instituciones. Finalmente, la Educación popular asume funciones muy importantes entre las cuales están la de transmitir los saberes técnico-profesionales, la extensión de los conocimientos generales y científicos y el cultivo de la sociabilidad (Wolfgang, 2002. p, 13), asuntos que inicialmente abarcó todas las edades sobre todo en las clases bajas, para focalizarse luego en personas adultas de toda la población.

Las ilusiones políticas emanadas de la Revolución francesa impactaron en Alemania a autores como Schiller que veían en las fuerzas políticas de dicha revolución la razón de la moderna concepción política, es decir, la lucha por la abolición de la sociedad feudal y del absolutismo que la legitima. Así, la lucha por la implantación de demandas republicanas como los derechos y libertades del ciudadano permiten un nuevo capítulo de la política moderna en torno a las luchas y movimientos sociales y políticos democráticos (Klafki, 1990, p. 107) Sin embargo, y a diferencia de lo ocurrido en Francia, estas dos fuerzas políticas y económicas hacen una alianza en Alemania para mantener la distinción social propia de las sociedades cortesanas del viejo régimen y la introducción de las propuesta de instrucción pública burguesa del nuevo régimen y sus confusas configuraciones políticas.

Los filósofos y pedagogos alemanes de la época: Trapp, Humboldt, Schleiermacher, Kant, Herder y Hegel desarrollan su crítica a dicha alianza desde la pregunta por la humanización. Será su tesis política y pedagógica central la diferenciación entre educación y adoctrinamiento (Klafki, 1990, p.107). En el primer caso, las teorías clásicas de la educación advierten su finalidad formativa – emancipadora, la educación será para estos pensadores la incitación a la autonomía o emancipación del ser humano. Para ello se parte de una agencia humanizadora externa, heterónoma, que deberá ser superada hasta la conquista de la autonomía por parte de los sujetos en relación educativa. En el segundo, adoctrinar implica perpetuar la heteronomía con base en el principio político y religioso del sostenimiento constante de un direccionamiento externo. A diferencia de la educación el adoctrinamiento no persigue la formación, sino la minoría de edad ética y política.

La Volkserziehung alemana hace parte de este movimiento pedagógico moderno, de allí que su configuración histórica y política esté asociada a dinámicas revolucionarias, inicialmente liberales – burguesas y posteriormente comunistas – proletarias.

La Volkserziehung liberal - burguesa

En la perspectiva liberal – burguesa la educación popular alemana se constituye inicialmente en las tesis sobre educación de los pedagogos neohumanistas y posteriormente en el instruccionalismo y reformismo burgués (Klafki, 1990, p.107). Así, la idea de educación fuera del adoctrinamiento, es vital en el componente educativo, porque se incita a los sujetos hacia la autonomía, en aras de que los ciudadanos puedan pensar por ellos mismos y pasar de los aprendizajes instrumentales a propuestas de formación que den validez a los saberes (Muñoz, 2017). Para Klafki:

“El desarrollo de la idea clásica de la educación no sería concebible sin la posibilidad abierta en el proceso de secularización de que el hombre se conciba a sí mismo como sujeto capaz de autodeterminación racional o, más exactamente, como sujeto que en principio se halla en condiciones de formarse hacia la autodeterminación racional en cuanto individuo” (Klafki, 1990, p.107 - 108)

Para los neohumanistas y sus teorías de la educación, lo educativo se comprende en la doble implicación de la formación para la autodeterminación del ser humano y su relación con el mundo objetivo – real.

En el primer momento la educación se presenta en relación con conceptos como: autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, autoactividad. Por ello educarse es formarse para la autodeterminación racional, lo que presupone la emancipación o liberación frente al dominio externo. Dicha capacidad implica la libertad de pensamiento, la decisión moral autónoma y sobre todo la autoactividad en relación con la propia existencia. En palabras de Klafki:

“El hombre ha de ser entendido como un ser capaz de libre autodeterminación racional; que se le ha «encomendado» como destino suyo la realización de estas posibilidades, pero de manera que a su vez es él solo quien, en último término, puede darse este destino; finalmente, que la educación constituye a la vez el camino y la expresión de tal capacidad de autodeterminación” (Klafki, 1990, p.109).

En el segundo momento, el contenido semántico y pedagógico de educación no se agota en dicha autonomía, pues implicaría un subjetivismo extremo que no contextualizaría dicha liberación con la historia, la cultura o la sociedad. Por ello, esta corriente pedagógica también vincula educación con conceptos como: humanidad, hombre, humano, mundo, objetividad, universal. Conceptos que permiten mediar y contextualizar los primeros. Ello implica que el sujeto logra capacidad de autodeterminación, libertad de pensamiento y acción solo en procesos de apropiación y de discusión crítica de un acervo cultural que en un principio no proviene de él mismo, sino que es objetivación de una anterior actividad sociocultural humana, por ejemplo:

“logros civilizadores de la satisfacción de necesidades, conocimientos sobre la naturaleza y sobre el mundo humano, constituciones y acciones políticas, órdenes morales, sistemas de normas y acción ética, formas de vida social, productos estéticos u obras de arte, interpretaciones del sentido de la existencia humana en filosofías, religiones y cosmovisiones” (Klafki, 1990, p.110).

Para la Volkserziehung de orientación neohumanista será de importancia central que esta idea de educación como apropiación y discusión crítica de lo producido humanamente, en tanto derecho y posibilidad, no se reduzca a un grupo social limitado, a una clase particular o a una élite intelectual. La propuesta es democratizar su acceso como educación válida para todo el género humano. Por ello: “La teoría neohumanista de la educación concibe, en este sentido, la educación como general, puesto que ella ha de ser una educación para todos. (Klafki, 1990, p.110).

El principal filósofo y pedagogo neohumanista que defendió el carácter universal de la educación general es Wilhelm von Humboldt, quien entre 1809 y 1810 la hace fundamento de la planificación de la instrucción pública alemana, desde principios como: «tanto el jornalero ma#s ordinario como el señorito ma#s cultivado seri#an en principio iguales en su interior» o, en otros te#rminos, puesto que «todos, incluido el ma#s pobre, deben recibir una plena educacio#n humana» (Klafki, 1990, p.110- 111). Es de aclarar que estas propuestas no prosperaron institucionalmente y quedaron derrotas pedagógica y didácticamente por la burocratización prusiana. Sus propuestas, al no contar con una sofisticada teoría crítica de la sociedad y la economía, sucumbieron ante el exceso instrumental de las tesis instruccionistas profesionalizantes de la burguesía (Klafki, 1990, p. 111)

Para la Educación popular alemana comprender la dialéctica existente entre capacidad de autodeterminación y contenidos objetivo – generales permite asumir con mayor apertura la relación individualidad y colectividad (Klafki, 1990, p. 114). Por individualidad no se entiende individualismo o egoísmo sino conquista de soberanía existencial, una individualidad sustancial como la entendía Pestalozzi. Por ello, individualidad no es aislamiento autocentrado, sino apropiación responsable de la propia vida. De otro lado, la colectividad no se comprende como un ente metaóntico que opera sobre los sujetos concretos, es en esta lectura la relacionalidad de los sujetos entre sí y de ellos con la época y la naturaleza, expresada en temas como: la comunicación, el trabajo y la paz (Klafki, 1990, p. 115).

La concepción burguesa de la Educación popular alemana encuentra en las propuestas neohumanistas su primera configuración en territorio alemán, legando a ésta la consigna de una educación general para todas y todos, la democratización de la incitación a la autonomía. Sin embargo, y como ya se expuso no fue ésta quien triunfó, para las lecturas burguesas y sus desarrollos instrumentales en alianza con la aristocracia y sus burocracias la Educación popular debía derivar en algo menos “revolucionario” de lo propuesto por los neohumanistas. En palabras de Klafki:

“Los conceptos de la reforma de la instruccio#n pu#blica desarrollados por ellos, y que asi# y todo so#lo hubieran podido ser un primer paso en el camino hacia la realizacio#n de sus futuristas concepciones teo#ricas de la educacio#n, no fueron verificados consecuentemente en ninguna parte; y la mayori#a de la burguesi#a ya hacia tiempo que estaba en vi#as de integrarse dentro del Estado autoritario restaurado. El concepto de la educacio#n general del hombre degenero# en privilegio social, «se caso# con la riqueza», siendo utilizado consciente y certera- mente como factor de delimitacio#n social frente a las «masas incultas, miserables», que en el curso del desarrollo industrial se iban formando como proletariado. Al degenerar la «educacio#n» en factor de estabilizacio#n de una sociedad de clases dentro del Estado autoritario, se excluyo# tambie#n toda posibilidad de someterse seriamente a aquella cri#tica que, particularmente en la obra temprana de Marx, se hizo de la realidad de la sociedad burguesa y de las contradicciones de su autointerpretacio#n incluida su comprensio#n de la educacio#n que habi#a devenido afirmativa; una cri#tica que habi#a incorporado «puntos de vista decisivos por los que se habi#an guiado los teo#ricos de la educacio#n del clasicismo alema#n» (Blankertz, 1969, p. 115)” (Kalfki, 1990, p. 126).

En la alianza viejo y nuevo régimen la educación derivaría en instrucción (Ausbildung) y popular en masificación. Lejos de lo expuesto por los autores citados, la instrucción para el trabajo y la instrucción para la docilidad configuraron una propuesta y realidad educativa lejana a los inicios de la Volkserziehung.

En síntesis, la concepción burguesa de la Educación popular alemana inicia con ideales democráticos que serán abandonados en aras de defender la maximización de la utilidad laboral del proletariado. En palabras de Vierhaus:

“La crítica a los planes de formación humanista al pueblo y a un concepto abstracto de formación humana (para llegar a ser hombres) debió servir a la tesis de que la formación política se equiparaba con la educación para la afirmación del orden existente. Ahora se puso en segundo plano lo que era del contenido del concepto de formación alemana desde Herder, a saber, el elemento de la libertad y el elemento de la igualdad” (2002,p.51)

La Volkserziehung comunista - proletaria

La segunda configuración pedagógica y política de la Volkserziehung alemana es la gestada por el proletariado, una perspectiva que parte de la propuesta burguesa para radicalizar su potencial emancipador. Las nacientes ligas de trabajadores alemanes que datan de la década de 1840 y sus asociaciones de educación obrera (arbeiterbildungsvereine) entran en la disputa sobre las implicaciones de una Educación popular, no entendida solamente como acceso general a la incitación para la autonomía, ni a su reducción instrumental a instrucción masiva para el trabajo alienado, sino como formación de una conciencia crítica del proletariado en torno a las relaciones sociales de producción y una concientización de las propias fuerzas productivas, la consecución de un proletariado académico. Así lo expone Vierhaus:

“La formación obrera debía, según sus intenciones orientadas a la acción política y social, informar al trabajador sobre el desarrollo económico y hacerlo consciente de su posición en el mundo, haciéndolo apto para la agitación y para la comprensión de la agitación; también se hacía consciente de invertir la situación de la formación burguesa y discutir con los hombres cultos burgueses” (2002, p. 54)

Desde finales del siglo XIX la lucha por la reducción de la desigualdad social, también en el campo de la educación, ha sido el principal aporte de las luchas y presiones políticas del movimiento obrero en sus diferentes variantes y en sus coaliciones con grupos viejos o nuevos de una burguesía progresista, principalmente los intelectuales.

La Educación popular asume un interés radicalmente emancipatorio en Alemania, en la perspectiva proletaria apoyada en las tesis pedagógicas, filosóficas, políticas y económicas de K. Marx. Emancipar será revolucionar las condiciones históricas que pretenden naturalizar y perpetuar relaciones sociales de explotación, con la consecuente pérdida del potencial humano. Vista así, la educación popular sería la praxis pedagógica revolucionaria tendiente a la formación de un proletariado despierto – revolucionario. Ya en sus aportes y críticas al programa de Gotha, o notas al margen al programa del Partido Obrero Alemán, escribe Marx:

“¿Educación popular (Volkserziehung) igual para todos? ¿qué entendemos por estas palabras? ¿se cree quizás que en la sociedad actual (y se trata únicamente de ella) la enseñanza puede ser igual para todas las clases? ¿o es que se quiere que también las clases superiores queden limitadas coactivamente a aquel poco de enseñanza – la escuela popular – que sólo es compatible con las condiciones económicas, tanto de los trabajadores asalariados como de los campesinos?” (1974,p.24)

Una Educación popular comunista – proletaria no podría partir de las imágenes antropológicas burguesas, su contenido y finalidad no podrían ser la continuación de las tesis de la sociedad capitalista, y con ello, el proletariado no se educa desde la educación popular para cumplir las expectativas laborales que la burguesía impone por medio del Estado. Por ello nos advierte Marx:

“Eso de educación popular a cargo del Estado es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo; Lejos de esto lo que hay que hacer es substraer la escuela de la influencia por parte del Gobierno y de la iglesia. (...) es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa” (Marx, 1974, p.25)

Estas tesis ofrecidas por Marx en torno a la Educación popular proletaria encontrarán su expresión político – organizativa en el movimiento obrero alemán a principios del siglo XX, en donde se denuncian las formas de dominación del capital en las denominadas escuelas populares y la necesidad de crear una educación obrera alternativa y crítica.

“En palabras centrales expresadas en el Congreso del Partido en Mannheim (1906) sobre el tema “Educación popular y social democracia” se repitieron los viejos reproches tanto contra las clases dominantes y su tendencia a otorgarles a las clases

oprimidas sólo la medida más ínfima de “una formación técnica indispensable para las formas de producción”, así como contra las escuelas populares como instrumentos de dominación del capital, pero asimismo se esbozó una concepción positiva de la educación pública que sería una de sus tareas socialistas prioritarias” (Vierhaus, 2002, p. 54)

La Educación popular proletaria persigue la formación política de las clases menos favorecidas, para que éstas puedan desvelar las causas de la desigualdad social, despertando en ellas una actitud revolucionaria que permita, en su autoemancipación, despertar facultades para contribuir activamente en la supresión de la desigualdad de origen social.

En conclusión, la Volkserziehung alemana asume dos tendencias político – pedagógicas: la liberal – burguesa configurada por el neohumanismo y por el instrccionismo burgués del siglo XIX, con consignas como: la educación para la autonomía, la educación para todos y todas, la educación contextualizada, la capacitación laboral. Y la comunista – proletaria heredera de las tesis de Marx y cuyas ideas centrales son: la formación política del proletariado, la praxis pedagógica revolucionaria, la educación para la emancipación. Así, mientras los neohumanistas comprenden la Educación popular como educación general, los instrccionistas burgueses como educación profesional y el proletariado como concienciación crítica, siendo este último la objetivación alemana de la Educación popular crítica.

La Educación Popular Latinoamericana

La tradición latinoamericana, desde Rodríguez (1988), asocia la Educación popular como una concepción pedagógica y política emancipadora que busca la transformación de los sujetos y de las comunidades, a diferencia de las otras tradiciones o movimientos de la Educación popular, la perspectiva latinoamericana se orienta exclusivamente por un interés emancipador (Torres, 2011). La Educación popular pretende que los sujetos puedan leer sus propias realidades y se empoderen de ellas ética y políticamente para la emancipación. Éticamente se pretende que los sujetos trabajen por el “buen vivir” construyendo comunidad e incluyendo a todos los que tradicionalmente han sido excluidos. Políticamente busca construir una sociedad en términos de participación e igualdad. Con lo emancipatorio se busca la formación de pensamiento crítico y autónomo para lo cual, Rodríguez (citado por Muñoz y Hurtado, 2015, p. 88), propone una perspectiva crítico constructivista de la Educación popular que representa las ideas de progreso centradas en la capacidad de sujetos y pueblos de movilizarse en la historia, de generar otras formas de existencia en la que se reivindica la condición de ser un sujeto histórico, por ende, activo y no pasivo frente a la época.

El contexto político de la Educación popular latinoamericana ha estado signado por la exclusión y la opresión, tanto en sus propios territorios y sociedades como por ingerencias imperialistas externas. La colonialidad podría ser la categoría que mejor nombre este contexto y la educación popular la manera pedagógica de enfrentarla (Dussel, 1991)

Se entiende por colonialidad el proceso civilizatorio por el cual algunos pueblos y sujetos dejan de reconocerse por sí mismos, para llegar a ser asumidos y asumirse con los lentes del colonizador (Restrepo y Rojas, 2010, p.54). La colonialidad implica, desde Fanon (2009) y Freire (1970), un abandono de sí para ser ocupado por el ojo conquistador. Las estrategias “educativas” de la colonialidad niegan en el colonizado una incitación hacia la dignidad y la emancipación. Son formas bancarias de inculcación ideológica tendiente a perpetuar la desigualdad social. Puede afirmarse que la hegemonía de las prácticas educativas – escolares implementadas desde el siglo XIX en América Latina son bancarias – coloniales, y será el mismo Rodríguez quien desde sus tesis de Educación popular (1840) las confortará en sus embrionarias manifestaciones.

Es importante recordar que en la historia de la circulación de propuestas escolares en América Latina, el primer modelo importando después de las gestas “independentistas” es la Escuela Lancasteriana, creada en 1803 por el inglés Joseph Lancaster. Bolívar y Santander consiguen establecer una alianza con el inglés para desplegar su modelo instruccional en la nueva América (Runge, 2010). No es de extrañar por qué autores como Andrés Bello y Simón Rodríguez confrontarán esta idea. Los dos formados por movimientos ilustrados

alemanes y franceses reconocen la simplicidad pedagógica y política de la propuesta anglosajona. La reducción de la escuela a una máquina de educar, una metáfora del mecanicismo imperante en Inglaterra, evidencia la reducción instrumental del tema. En el caso específico de Rodríguez en su texto *Luces Y Virtudes Sociales* (1840) escribe lo siguiente:

“El objeto del autor, tratando de las Sociedades americanas, es la Educación Popular y por popular.. entiende... general. Instruir no es educar ni la instrucción puede ser un equivalente de Educación aunque instruyendo se Eduque. En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social – véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias” (1988, p.71)

Evidencian estas reflexiones pedagógicas la claridad conceptual de Rodríguez en torno a los debates pedagógicos de inicios del siglo XIX, donde diferencias conceptuales introducidas por Condorcet en Francia y por Schleiermacher en Alemania ya implicaban no confundir instrucción con educación. La primera sería la enseñanza propiamente dicha, un tipo de educación de orientación estatal- escolar. La segunda un fenómeno antropológico que se evidencia cada vez que la especie humana pretende legar o transmitir algo a otros por vías no biológicas. Tanto para Condorcet como para Schleiermacher, dos ilustrados, la educación implica libertad y ese será el faltante ético y político que Rodríguez evidencia en la propuesta instruccionalista de Lancaster. Si educar es liberar, los excesos instruccionales atrofian la liberación humana. Escribe Rodríguez:

“Sólo con la esperanza de conseguir que se piense en la educación del pueblo, se puede abogar por ella; porque ha llegado el tiempo de enseñar a las gentes a vivir, para que hagan bien lo que han de hacer mal, sin que se pueda remediar. Antes, se dejaban gobernar, porque creían que su única misión, en este mundo, era obedecer: ahora no lo creen, y no se les puede impedir que pretendan, ni (...lo que es peor..) que ayuden a pretender” (1988, p.73)

La Educación popular latinoamericana no cae en los excesos instruccionales de la *éducation populaire* republicana francesa y la *Volkserziehung* del instruccionalismo burgués alemán. Pero sí dialoga con las intencionalidades emancipadoras de la *éducation populaire* obrera – revolucionaria francesa y de la *Volkserziehung* comunista – proletaria alemana. Como bien lo expone el profesor Torres, la educación popular hace parte de los paradigmas emancipadores y en ellos de las corrientes pedagógicas críticas (Torres, 2011)

Por último, si bien la aparición de la Educación Popular latinoamericana se gesta en la obra de 1840 de Rodríguez, ésta encuentra su máxima configuración epistemológica, pedagógica y política en la obra de Paulo Freire, principalmente en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970). La primera gran claridad del texto es poder comprender política y pedagógicamente que la pedagogía no es neutral, que ella está orientada por diversos intereses, que además en sociedades configuradas por la lucha de clases implica la existencia de al menos dos propuestas pedagógicas: la devenida de los intereses de la clase dominante y las configuradas por la clase dominada. La segunda es que sin caer en ingenuidades pedagógicas y políticas podemos evidenciar que la pedagogía desplegada en las prácticas educativas y formativas de turno es la propuesta por la clase opresora y que en este sentido, la clase oprimida no podrá esperar de sus influjos educativos y formativos claves para su emancipación. La tercera, una vez entendido que las clases oprimidas deben configurar una pedagogía propia, dicha creación como poder político popular sólo puede emerger de ellos mismos, es decir, no puede derivarse de otros grupos o intereses (Fals Borda, 1986), de allí que la pedagogía que está en la base de la Educación popular latinoamericana sea la *Pedagogía del oprimido*, no del opresor ni para el oprimido.

CONCLUSIONES

Las

Las corrientes europeas de Educación popular se diferencian de la opción latinoamericana, al ser esta última quien asume la perspectiva crítica como su único fundamento epistemológico y político. Así, tanto en la *éducation populaire* francesa como en la *Volkserziehung* alemana coexisten perspectivas no críticas de la

Educación popular. En cambio, para América latina el surgimiento y la contemporaneidad de la Educación popular está orientada por el interés liberador, asunto que se ve objetivado histórica y políticamente en su adscripción a los movimientos sociales.

La Educación popular tiene su origen en las propuestas pedagógicas y políticas burguesas en sus luchas contra el viejo régimen, este origen implica una parcialidad en su praxis revolucionaria, al menos en la primera mitad del siglo XIX, evidenciado en la lucha por la educación general sólo en clave de distanciamiento con la moral del antiguo régimen y mayor docilidad de la población proletaria en el proceso de producción capitalista. Su radicalidad revolucionaria se gesta en el periodo posterior, segunda mitad del siglo XIX, al resignificarse en clave de las luchas revolucionarias proletarias, con lo cual la Educación popular implica procesos educativos y formativos liberadores que van más allá de la capacitación laboral, para desde un interés emancipador, desplegar una praxis pedagógica revolucionaria capaz de despertar políticamente a los oprimidos. Expresiones movimentistas como los Sem Terra del Brasil y los Zapatistas de México evidencian dicha praxis pedagógica revolucionaria derivada de la Educación Popular.

Investigar “genealógicamente” el origen y los fundamentos de la Educación popular, como se ha pretendido en este escrito, permite identificar sus reducciones y posibilidades pedagógicas y políticas en la pregunta por un proceso de liberación que hemos de seguir empujando hacia adelante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, A. (2000). Condorcet Y La Educación: Aportes Para La Formación De Un "Hombre Nuevo". En: Revista Educación Y Pedagogía Vol.Xiino. 26 - 27
- Condorcet, N. (1793) Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. Paris. De l'imprimerie Nationale.
- Dussel, E. (1991). La Pedagogía Latinoamericana. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Fanon, F. (2009). Los Condenados De La Tierra. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). Pedagogía Del Oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (2004). Consecuencias De La Modernidad. Madrid: Alianza editorial.
- Klafki, W. (1990). La Importancia De Las Teorías Clásicas De La Educación Para Una Concepción De La Educación General Hoy. En: Revista De Educación No 291. Páginas: 105 – 127.
- Marx, K. (1974). Notas Al Margen Al Programa Del Partido Obrero Alemán. En: Obras Escogidas III. Moscú: Editorial Progreso
- Munoz, D. & Hurtado. (2015) El Maestro Simón Rodríguez: Un Pensador De La Educación Crítica Latinoamericana. En: Revista Kavilando. V. 7 No 1.
- Muñoz, D. (2017) De Los Círculos De Ideas A Los Círculos De Cultura: La Emancipación Humana Entre El Debate Neohumanista Y La Educación Popular. En: Revista Kavilando. V. 9 No 2.
- Restrepo Y Rojas (2010) Inflexión Decolonial: Fuente, Conceptos Y Cuestionamientos. Bogotá: Colección políticas de la alteridad.
- Rodríguez, S. (1988). Inventamos o Erramos. Caracas: Biblioteca Básica de Autores Venezolanos.
- Runge, A. (2010). De La Máquina De Educar Al Gerenciamiento Del Aprendizaje. En: Xiii Foro Educativo Municipio de Bello. Aprendiendo con el Bicentenario (pp.126- 146). Bello: Secretaría de Educación de Bello.
- Torres, A. (2011) La Educación Popular. Trayectoria Y Actualidad. Caracas: Imprenta Universitaria UBV
- Vierhaus, R. (2002). Formación (Bildung). Separata Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Vol. XIV. Mayo – agosto de 2002.
- Wünsche, K. (1991). La Terminación Del Movimiento Pedagógico. En: Revista Educación Tübingen. Vol.43.