



## EDUCACIÓN POPULAR EN EL CORAZÓN DEL PUEBLO ¿O EL PUEBLO EN EL CORAZÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR?

*Popular education in the heart of the people, or the people in the heart of popular*

**Javier Ulloa Molina**  
Universidad Austral de Chile.  
Valdivia, Chile

doi:174-186

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.6914703>

### RESUMEN

Existe una gran complejidad al momento de abordar la práctica educativa de la Educación Popular. Digo complejo puesto que en la actualidad se han trazado diversas interpretaciones y aplicaciones sobre este fenómeno que, en algunos casos, se han establecido como una inmutabilidad de su praxis y en otros en una atomización de la misma creando una suerte de “feudo”, en relación a su perspectiva crítica y visión emancipadora fuera de la institucionalidad. Se crea así una brecha entre esta y el pueblo, situándose este último en un plano jerárquicamente inferior, deteriorando el principio de horizontalidad e igualdad de quienes participan en estas instancias recurriendo a enfoques de tradición positivista. Entonces, ¿valdría la pena preguntarse si en la actualidad la Educación Popular se escinde de las lógicas hegemónicas del positivismo? como también, ¿Qué es lo que convierte a la Educación Popular en una práctica crítica representativa del presupuesto de la igualdad y el reconocimiento?

**Palabras clave:** Educación Popular, igualdad, presupuesto de la igualdad, reconocimiento

### ABSTRACT

There is great complexity when approaching the educational practice of Popular Education. I say complex since, in our current state of affairs, diverse interpretations and applications have been drawn in regard to this phenomenon which has been established, in some cases, as an immutability of its praxis and, in others, as an atomization of itself generating a kind of “fief”, in relation to its critical perspective and emancipatory vision outside the institutional framework. As a result, a gap is generated between these educational practices and the people, placing the latter in a lower hierarchical level, deteriorating the principle of horizontality and equality of those who participate in these instances by resorting to approaches based on a positivist tradition. Therefore, would it be worth asking if Popular Education is currently splitting from the hegemonic logics of positivism? In addition, what is it that makes Popular Education a critical practice representative of the assumption of equality and recognition?

**Keywords:** Popular Education, equality, equality budget, recognition.



## INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar el desarrollo del presente artículo, es necesario aclarar que la Educación Popular es un fenómeno variado, constituido por agentes diversos, en el que todos aprenden de todos, reconociendo la existencia de los otros, asunto que le diferencia de la Educación Formal en la que encontramos procesos de asimetría y estandarización circundante a la validación de los procesos cognitivos y de conocimiento a través de normas y figuras curriculares, en las cuales se estimula el desarrollo disciplinar de cada contenido. Por esto, definimos que la Educación Popular se encuentra constituida por el pueblo y este constituido por una gran diversidad de identidades, movimientos, organizaciones, entre otros. Por ende, hablar de lo uno o de lo otro, inexorablemente nos lleva a tocar la Educación Popular.

Los principios de la Educación Formal son lo que, en esencia, cuestiona profundamente Rancière en el *Maestro Ignorante* (2007). La propuesta del autor, que trasciende a través de la experiencia de Jacotot –quien experimenta a través de un método en el que tanto estudiantes y maestro son parte de un mismo mundo o elemento, desplazando la práctica de un maestro que hegemoniza su conocimiento o inteligencia por sobre la ignorancia de los estudiantes creando una distinción de división de mundos de los participantes del proceso pedagógico–, es en estricto rigor, un planteamiento crítico en cuanto a la práctica pedagógica del maestro

frente a sus estudiantes, entendiendo este acto como un ejercicio de interpretaciones diversas que difieren con el sentido homogeneizador que detentan los procesos de Educación Formal.

La propuesta sobre igualdad –sobre la que profundizaré más adelante–, perdería todo sustrato en la conformación de un proceso educativo, en su sentido más amplio, puesto que, en la pretensión de otorgar oportunidades, se presenta un bucle que margina y excluye las diferencias, pues para lograr una equiparación “total” en el sistema educativo, suponemos debe aplicarse un sentido uniformador de quienes son parte del proceso.

La inconsistencia aquí, se encontraría sobre el supuesto de que la mayoría de las formas institucionales y organizacionales, son detentoras de una estructura de pensamiento/práctica derivada del pensamiento positivista que, en cierto sentido, podría extender la obnubilación a organizaciones y agentes que se encuentran en procesos de confrontación de este mismo pensamiento. Sin ir más lejos, el trabajo de Vazquez (2011) evidencia de que manera el capitalismo logra apropiarse de luchas y demandas subvirtiéndolas o tergiversándolas a su favor, como en este caso particular, la lucha por reconocimiento y la distribución –errada según la autora–, demostrando que tan frágil puede ser el discurso crítico como también la astucia con la que puede abordar estos elementos el sistema.

Cano (en Honneth, 2009b) expone de igual manera cómo esta proble-



mática ha sido constitutiva de las primeras generaciones de la Escuela de Frankfurt y sus cercanos, generando una paradoja en cuanto a las delimitaciones desde dónde se crea la teoría crítica contra la hegemonía del paradigma positivista, utilizando al mismo como fundamento rector de sus principios.

Estas tensiones son sustentadas desde el campo educativo, lugar en el que el pensamiento crítico en educación, ha situado algunos de los problemas más relevantes de la sociedad, principalmente asociados al establishment que se beneficia de los frutos económicos que traen como resultado, la no redistribución y el no reconocimiento, como la determinación cultural asociada a grupos sociales específicos (Casas y Grueso, 2005).

Al Igual que Honneth (2009a), quien expone el proceso de desconexión y olvido de los fundadores de la Escuela de Frankfurt, y sobre las referencias y autores en los que se basaron para articular su teoría, la Educación Popular y sus exponentes contemporáneos, pasan por un proceso similar. Sin ir más lejos, la trayectoria histórica de la misma es constituida a través de debates y discursos que tienen como punto de referencia a la primera generación de la Escuela de Frankfurt, y en el que se elaboran asuntos como qué es la Educación Popular o como debiera entenderse su praxis, por lo que se podría establecer la interpretación de que su “objeto de estudio” se encuentra impregnado de las mismas contradicciones sobre las cuales se fundamentan sus referen-

tes. No podemos desestimar el aporte o punto de apoyo que la Escuela de Frankfurt ha elaborado con el tiempo y a través de la historia, pero estos no deben ser tratados como una idea de progreso, pues dejan un espacio desde el cual se puede estimular el revisionismo, elementos que también son debatidos en la Educación Popular, sobre todo por Paulo Freire, quien advierte sobre lo inacabado de su trabajo, aspecto que solo es posible debido a la mutabilidad de los procesos sociales que otorga el tiempo.

En la actualidad el fenómeno de la Educación Popular, a diferencia de lo acontecido con la Escuela de Frankfurt, no es olvidado en cuanto a su origen y las generaciones que trabajaron en torno a la elaboración de la misma pero, han surgido una serie de debates que han creado distinciones sobre su pertenencia al ámbito institucional (Caride, 2016; Guevara, 2015; Molina, 2015; McWhirter y McWhirter, 2006) o, por otro lado, a generar su praxis fuera de los espacios institucionalizados (Fernández, 2015), debido al reduccionismo que esta última le impregna a los procesos formativos.

Así, la Educación Popular, situada fuera de la institucionalidad, quedaría exenta de la injerencia controladora y homogeneizadora de esta última, creando la posibilidad de integración de los oprimidos, marginados e invisibilizados de la sociedad.

### IGUALDAD Y RECONOCIMIENTO

En este sentido es necesario abordar algunos elementos que pueden ser problemáticos al momento de integrarlos. El presupuesto de igualdad,



trabajado por Galende (2019), utiliza como referencia el pensamiento de Rancière y, por otro lado, la teoría del reconocimiento desarrollada principalmente por Honneth y Fraser, tomando la trayectoria histórica de la “Teoría crítica” como sustento.

El presupuesto de la igualdad es un concepto que difiere de su acuñación clásica o tradicional, puesto que, por lo general, su significación acostumbrada se encuentra teñida de una serie de factores contradictorios que establecen una homogenización sobre una realidad heterogénea, engendrando una condición de desigualdad en este movimiento (Clérico y Aldao, 2011). Por el contrario, Galende (2019) establece una condición sobre el mismo, que cuida la integridad de la diversidad, desplazando la posibilidad de estandarizar los diversos escenarios desde un solo prisma. Esta situación crea posibilidades de integración y participación “total”, pues se acogen las desigualdades interpretativas y de apreciaciones sobre aspectos confiriendo importancia sobre las estimaciones de quien participa. De igual manera, Rancière (2007) plantea al respecto, la importancia sobre la legitimidad del otro y sus saberes, su inteligencia. Representada en el acto educativo institucionalizado, formal, cotidianamente es ignorada, siendo válida fuera esta esfera o en prácticas no tradicionales al interior de este espacio.

De esta manera, los espacios se van constituyendo en horizontalidad, suprimiendo la clásica dicotomía dirigentes/dirigidos, utilizada en códigos de asimetrías y hegemonías de domi-

nación en diferentes lugares. Aun así, la disolución del binarismo dirigentes/dirigidos puede ser mal entendido como una pretensión de igualdad en su sentido tradicional, asunto que puede ser abordado desde el principio estético que trabaja Rancière (2010) y del cual podemos establecer que las responsabilidades, por ejemplo, al interior de una organización, no desaparecen, pero si se pone en juicio la interpretación y aplicación de las responsabilidades que de estos se puedan desprender, siendo reprochable la práctica iluminista que pudiera adquirir quién detente el cargo.

De aquí, se pueden desprender elementos que se integran con el reconocimiento, puesto que, en ambos casos, se intenta superar los universalismos que dominan aún las políticas institucionales (Fraser y Honneth, 2018), y en algunos casos, el de movimientos que se reúnen fuera de esta. Igualmente, se tensionan las normas establecidas en códigos jerárquicos y se emplaza a reconocer a quienes han sido invisibilizados y desplazados de toda participación política, asunto que coincide con las prácticas y principios de la Educación Popular.

La integración de las minorías, sería resuelta a través de la horizontalidad anteriormente mencionada, puesto que en esta, podemos encontrar el presupuesto de la igualdad, en el sentido de que no existen luchas más importantes que otras, sino que todas están investidas con un valor único, lo que también asegura su diferencia.

Es importante cuestionar el sta-



tus quo, inserto en un tipo de contrato implícito en el que no se discute “nada” y del cual emergen relaciones que perpetúan significaciones de dominación. Con este espíritu, es necesario retomar el hecho de que la Educación Popular se encuentra marcada por procesos políticos y sociales muy agitados, ligados a una tradición positivista que, además de estar fundamentados por lógicas mecanicistas-cartesianas, una forma de hegemonía de las izquierdas ilustradas occidentales situadas en centros de poder, puede estar constituida, en el imaginario, como una tradición inmutable, asunto que puede transformar su praxis en un repelente o fundamentalismo que inhiba las posibilidades de reconocimiento como del presupuesto de la igualdad, como su consecuente convergencia.

Este ejercicio argumentativo, puede ser reproducido latamente, pero en el fondo representa una doble función; la de “demostrar” que existen cercanías entre ambas posiciones, que nos pueden llevar a la construcción de convergencias epistémicas y, por otro lado, como un ejemplo de la práctica o del “oficio” que debe generar quien se abandere con el pensamiento crítico.

Otro elemento que se puede dilucidar, es la poca probabilidad de que en un entorno institucionalizado se logren desplegar, plenamente, ambas perspectivas, y menos aún integrar. En este sentido, sería contraproducente para la política pública, establecer ciertos matices de reconocimiento, pues pone en peligro la esencia de su estructura, las jerarquías, el poder

y la burocracia. Esta última es la que Weber (2014) posiciona como el rasgo más adecuado para el funcionamiento de un Estado eficiente.

Claramente esto no es un llamado a abandonar estas luchas pues caería en el bucle que el pensamiento crítico actualmente cuestiona. Es evidente que se han establecido avances en el marco institucional (Estupiñán, 2008), pero, sin duda alguna, centrar todos los esfuerzos en esta esfera, sería una tautología.

De esta manera se puede sostener que, tanto el reconocimiento como el presupuesto de la igualdad, son portadores de “saberes” que están permanentemente asediados por el poder, la invisibilización de la institucionalidad y, pese a que este enorme aparataje pretende extirparles la vida, uno y otro han logrado perpetuar su existencia en un modo de paralelismo e integración clandestina inconsciente con este poder represor. En uno, la ignorancia, es una forma de inteligencia no reconocida, y hasta reprimida por la institucionalidad –en Rancière– y en otra, el saber popular, el conocimiento del pueblo, ha sido desplazado deslegitimándolo, o se ha subvertido para sacar provecho en su utilización de parte de la misma maquinaria del poder.

En cuanto a las divergencias que podemos encontrar entre ambos elementos, están asociadas con la aplicación de ambas perspectivas. Por un lado, el presupuesto de la igualdad nos plantea un enfoque más individual, a diferencia de las prácticas asociadas a la Educación Popular,



teñidas de un hábito organizacional, una estructura claramente formada y delimitada, que además puede estar asociada a una organización política que extiende ésta dinámica como fenómeno interno o como una práctica “específica” hacia la exterioridad, estando más asociado al reconocimiento. Otra diferencia relevante está ligada en la asociación que el presupuesto de la igualdad, estrictamente enmarcado en lo que plantea Rancière en su trabajo está enfocado a una crítica de la estructura formal de educación, una especie de performatividad que apunta a cambiar los modelos de enseñanzas en las instituciones de educación o la estructura de la misma en base a formas no hegemónicas, no así el reconocimiento que se extiende en diferentes planos, indistinto al contexto, igualmente que la Educación Popular, que vuelca sus esfuerzos fuera de este orden institucional, en una estructura claramente escindida de lo formal.

En la misma línea, las desavenencias que existen en torno a lo interdisciplinario, están insertas en un ámbito asociado al contexto, más que una perspectiva universalista. La crítica que propone Rancière al respecto, vuelve a la institucionalidad, y es esta la que erradica la “identidad” de las distintas disciplinas, difuminando sus principios y confundiendo los límites de unas con otras. No así la Educación Popular, en la que se pretende integrar diversas miradas epistémicas. Sin ir más lejos, Freire –como uno de los exponentes más conocidos de la Educación Popular– incorpora en su pensamiento los planteamientos de

Hegel, Marx, Husserl y Merleau-Ponty en conjunción con las reflexiones de los oprimidos del campo y la ciudad como autores de la interpretación de una realidad concreta que les afecta en el vivir cotidiano. De esta manera, también se da el paso a una idea interdisciplinar correlativa a la heterogeneidad del Pueblo, de lo popular.

### EL PUEBLO IGNORANTE

La constitución de la Educación Popular es, en efecto, consolidada y sustentada por los oprimidos y el pueblo en general. Este último es el que contribuye con sus saberes –o ignorancias como plantearía Rancière–, las que han sido desplazadas por la hegemonía, tanto del poder como de la izquierda tradicional. Las razones de esta acción, se encuentran relacionadas con la peligrosidad que representan puesto que contrarían los postulados hegemónicos propendiendo a la integración de la heterogeneidad y diversidad, que le constituyen sin pretensiones de universalización. El pueblo como episteme (Galende) también representa un campo sumamente complejo de abordar y comprender, porque en el ámbito de lo popular, pervive en él experiencias que llegan a ser contradictorias en su forma de ser, generando una creencia de estar “descontrolado”, volviéndose incomprensible para quienes creen comprenderla. Debido a la dificultad que significa esta acción, se subvierte la intencionalidad y se opta por dominarla y controlarla. Esto es más práctico, puesto que se intenta homogeneizar para vigilarle de manera eficiente y evitar cualquier atisbo de rebelión que pudiera surgir producto



de la represión intelectual a la que es sometida.

El pueblo, entendido así como “algo” homogéneo, en realidad es una composición heterogénea, caótica, y de bastas redes de relaciones. En este escenario, la trayectoria de la Educación Popular persiste y existe, pues es la forma de entendimiento – ininteligible para el poder– en el cual se conecta el campo popular y en el que son integrados las minorías y marginados de la sociedad. Esta situación puede ser entendida como la forma en la cual la modernidad impone exigencias de comprensión del mundo estáticamente, clasificando los saberes y el conocimiento de acuerdo a estimaciones formalizadas e interiorizadas en las instituciones que, recíprocamente, mantienen el paradigma dominante, excluyendo toda dimensión que no se haya sometido al debido proceso de validez y legitimación supervisado por este (Robles, 1999).

Entonces abordar al pueblo como una heterogeneidad, como un “cuerpo” plural que, en su diversidad, genera multiplicidad de formas de conocimiento, saberes, relaciones e identidades, significaría aproximarse a la ignorancia que, como se ha expresado con anterioridad, no responde a un sentido negativo, sino que a una condición impuesta. De igual manera, esta sería una práctica en el que se propicia el ejercicio de la igualdad y el reconocimiento, pues se vuelven válidos las diferentes representaciones que constituyen al pueblo, en el sentido que le otorga Galende. En otras palabras, el pueblo procrea un saber interdisciplinario, una integración de

miradas con apreciaciones amplias, que al mismo tiempo son resguardadas en su integridad, creando así, un sistema vivo de prácticas productoras de saberes, generador de ignorancias, excluidor de hegemonías y pre-configuraciones.

En este punto, me parece muy importante abordar la figura de pueblo desde el análisis de Rancière en el “Espectador emancipado” (2010), sobre todo en esta forma de posicionar al espectador en la perspectiva de pueblo en un sentido estético. La interpretación de pasividad de este, en la mirada propuesta desde el escenario, es la de un pensador reproductor que, en el estricto sentido freiriano, se define como masa, que no se encuentra en disposición de crear, pero que, simultáneamente, le es impuesta esta condición de involuntariedad de parte del artista que, desde su punto de vista, perspectiva al espectador pueblo, como oprimido, situándose desde el plano opresor. Sin embargo, la idea de Freire con respecto al “espectador” proviene desde una consideración tradicional, en este caso el pueblo clasificado como masa, lo que, en cierto sentido, genera la idea de que debe o puede ser “conducido” hacia objetivos pre-determinados. La prestancia del trabajo de Freire al respecto, es que en sus propios planteamientos, observa un trabajo inacabado e imposible de culminar, resolviendo en cierto grado, la contradicción de clasificación del pueblo como una “masa”, a diferencia de los planteamientos de Adorno, quien elabora críticas con un carácter determinista hacia el pueblo, por ejemplo,



hacia expresiones artísticas –el caso del jazz, por ejemplo- en la que interpreta la contradicción de mencionadas expresiones como un hecho insuperable, no comprendiendo que la constitución del pueblo se encuentra revestida tanto de contradicciones y paradojas que lo forman como tal. “El Jazz era menos la expresión de necesidades primitivas y arcaicas que la música de esclavos con características sadomasoquistas” (Adorno en Amoruso, 2008: 7).

En este sentido, al igual que el artista, la dinámica de observar al pueblo como un objeto (Freire, 2018), se puede evidenciar en variados ámbitos, ya sea en la visión que existe desde la academia, o desde el intelectualismo, en esta especie de comprensión de lo popular como un “fenómeno” digno de estudio, al más estilo positivista. Las salvedades a este respecto, –cuestión que deja claro Rancière- es que la posición que asume el artista sobre el escenario, puede transformarlo en parte del pueblo, pero también en una figura externa al mismo. Este ejercicio determinaría las posibilidades de igualdad y reconocimiento a través de una interacción auténtica que genera una horizontalidad en las diversas relaciones que puedan surgir en los diversos procesos políticos. Determinar el proceso interpretativo, sin duda es generar un desplazamiento forzado del otro lo que, en consecuencia, establece una división insalvable, como una agudización de conflictos.

La distancia que se genera entre la experiencia y la teorización de parte de los intelectuales, maestros o ar-

tistas con el pueblo, es un aspecto a discutir que solo se aborda de manera general. En este sentido, es importante comenzar mencionando que este es un debate antiguo del cual Frazer y Honneth han establecido una actualización sobre una discusión que aún no acaba. Una de las principales distinciones sobre el concepto pueblo, es la dificultad de definir sus límites, y por ende quienes lo componen y cómo lo componen, variaciones que atañen directamente a la Educación Popular.

Se puede definir que la ignorancia es la expresión diversa del saber a través de diferentes manifestaciones identitarias y culturales que son parte del pueblo y que son constitutivas de la Educación Popular, pues no puede ser sin esta naturaleza que aglutina a la diferencia. También es efectivo que, en esta multiplicidad característica del pueblo, encontramos nichos aglutinadores internos que mueven a diferentes grupos de acuerdo su propio isomorfismo, buscando “resguardo” de acuerdo a los fines e intereses con los que se sientan atraídos.

En este punto, se genera una distancia epistémica entre el pueblo y los sectores populares respecto a la intelectualidad, la academia, y la política tradicional debido a que las vivencias disímiles de uno y otro lado, tienden a estar coartadas por una hiancia que instala una pugna sobre la “verdad” que uno y otro detentan, siendo más visibles y reconocidos los discursos asociados a la institucionalidad existente. En este aspecto, toma fuerza las distinciones que Honneth elabora en torno al reconocimiento conver-



giendo con los planteamientos que la Educación Popular propugna para la integración de aquellos sectores invisibilizados que trascienden sobre el antiguo hábito de las diferencias de clases, pues en la actualidad, esta se despliega sobre terrenos, luchas y prácticas diferentes (Caride, 2016; Fernández, 2015; Guevara, 2015; Delgado, 2011; Romero, 2013; McWhiter y McWhiter, 2006).

En esta línea, el cuerpo del pueblo, como ya se ha mencionado, compuesto heterogéneamente, cobija a distintos sectores, pues esta diversidad, que en muchos casos discrepa y se contraponen, la que constituye al pueblo en su identidad y cultura. No habría pueblo sin estos encuentros y desencuentros, ya que se trataría de una extensión, más que una comunicación, pues en esta última, encontramos el fin crítico que edifica y reafirma al pueblo como tal. Son estas prácticas populares, estos saberes e ignorancias, las que, en trayectos, componen dicho concepto.

### LA IZQUIERDA BUROCRÁTICA Y EL PUEBLO

Es importante exponer la relación que existe entre la izquierda burocrática y el pueblo, desde la mirada de Rancière y de la Educación Popular, siempre considerando los contextos en los que se despliegan ambas fundamentaciones teóricas y que responden a condiciones sociopolíticas específicas que, aun así, presentan similitudes al momento de proponer un pensamiento crítico sobre el pensamiento crítico.

Sin duda, en América Latina, la

Educación Popular se posiciona desde el pensamiento “crítico de izquierda” de donde surgen una serie de iniciativas para disputar a la hegemonía su poder. Sin embargo, desde el viejo continente, la propuesta de Rancière, se posiciona desde un enfoque con matices universalistas –en cuanto a su acceso o “apropiación”–, dando paso a una apertura a la toma de las propuestas que el autor erige como ejercicio crítico.

Entonces, en América Latina, existe una conexión evidente entre la Educación Popular y el pensamiento crítico de izquierdas, siendo, en cierta medida, excluyente para quien no pertenezca, adhiera o conozca los principios de estos movimientos. En el mismo sentido, la irrefutable influencia que el estalinismo ejerció en el continente americano, pre-configuró diversas formas de “relación” de la izquierda burocrática con el pueblo, bastante conflictivas, que hoy en día están siendo fuertemente cuestionadas. De hecho, la izquierda burocrática se escinde del pueblo, formando dos ámbitos completamente diferenciados y separados. En consecuencia, se podría pensar que la Educación Popular, al estar directamente conectada con la “izquierda” es portadora de los vicios de antaño, vicios que, en la actualidad, perjudican enormemente a la organización y al pueblo con prácticas estáticas.

En Rancière, por otro lado, “las izquierdas” parecieran estar ausentes de toda conexión con el pueblo –a lo menos del concepto–, otorgando cierta autonomía y autenticidad frente a estos fenómenos. Aunque la



enseñanza de Jacotot con respecto a las formas de enseñar-aprender, son claras, Rancière no lograr aclarar ciertos elementos. Con esto quiero decir que su propuesta, circunda realidades que no son visitadas por el pueblo –o por la mayoría de–, puesto que la academia, las artes, son elementos que, al menos en América Latina, se han proyectado para los sectores socioeconómicos acomodados para las clases dominantes, con un capital cultural (Bourdieu, 1997) diferente y en permanente formación.

De la misma manera, se puede erigir la postura de que en algunos lugares del mundo –sobre todo del occidental– el pueblo mantiene una estructura de privilegios que podrían llevar a cuestionar si realmente son parte o se encuentran fuera de dicha clasificación. Considero que el concepto pueblo, tanto en su constitución etimológica como en su construcción y trayectoria histórica, posicionan al pueblo como tal en cualquier parte del mundo, asumiendo una visión epistemológica del mismo y entendiendo que los sistemas a los que están expuestos unos y otros, son todos modelos opresores, sin importar el lugar.

### A MODO DE CONCLUSIÓN

La constitución del pueblo, como tal, está matizado de diferentes elementos que conllevan perspectivas complejas, contradictorias y paradójicas. Este cuerpo generalizado, está constituido por individualidades tan diversas, que se vuelve un desafío definirlo con exactitud. Por lo demás, un elemento que no hace más fácil

esta comprensión, es la constante asociatividad que se establece entre las izquierdas y el pueblo, en la forma de entenderlo como algo idéntico, puesto que históricamente, la izquierda burocrática ha jugado un rol paternalista con el pueblo, en una especie de protector monopólico del mismo, claro está, dejando entrever en esto, un iluminismo que reproduce formas de hegemonía más que procesos emancipatorios. Por otro lado, esta interpretación suele generar un estancamiento en cuanto a la performatividad en la que el pensamiento crítico pueda plantear “cambios”, puesto que la inmovilidad, genera una posición de observación con poca amplitud, que inhibe la maniobrabilidad sobre los procesos y luchas de los distintos grupos.

En los puntos ciegos, se van generando espacios que tienden a ser contraproducentes con el mismo movimiento e idea crítica, estimulando así la hegemonía interna.

La convergencia del presupuesto de la igualdad y el reconocimiento, representan una apertura de posibilidades de participación de los grupos que no pueden hacerlo en la esfera institucional, creando su propio nicho de acción respondiendo a las lógicas del positivismo y el mecanicismo utilizadas, inicialmente, como referencias de la Teoría Crítica.

A modo de proyección para su profundización, esta manera de representación también puede tener como resultante el riesgo de atomización respecto de otros agentes de la sociedad como de la misma institucio-



nalidad con las probables consecuencias de que se puedan perder derechos obtenidos en diferentes luchas y su respectiva invisibilización como agentes.

## REFERENCIAS

Amoruso, Nicolás. (2008). Una revisión al análisis de Theodor Adorno sobre el Jazz. A Parte Rei Revista de Filosofía, 2008, N°55, pp. 7. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/amoruso55.pdf>

Bourdieu, Pierre. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo Veintiuno.

Caride Gómez, José Antonio. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Vol. 38, N° 1, pp. 85-106. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337006>

Casas Salcedo, Lina María y Grueso, Delfín Ignacio. (2005). Convergencia entre reconocimiento y cultura. Revista El Hombre y la Máquina, 2005, N° 24, pp. 22-33. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47812408003>

Clérico, Laura y Aldao, Martín. (2011). La igualdad como redistribución y como reconocimiento: Derechos de los pueblos indígenas y corte interamericana de derechos humanos. Revista Estudios Constitucionales, Vol 9, N° 1, pp. 157-197. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82019098006>

Delgado Tornés, Alisa Natividad.

(2011). Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire. Revista Universidades, 2011, N° 50, pp. 19-32. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319837003>

Estupiñán Serrano, Mary Luz. (2008). La pedagogía del gobierno. Revisión a los Programas Educativos en Sexualidades y Ciudadanías en Colombia: 1990-2008. Revista Sociedad Hoy, 2008, N° 14, pp. 81-96. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90215158007>

Galende, Federico. (2019). Rancière. El presupuesto de la igualdad en la política y en la estética. Argentina: Eterna Cadencia Editora.

Guevara V., Carmen A. (2015). La educación popular: campo de acción profesional del trabajador social. Revista Telos, Vol. 17, N° 2, pp. 308-323. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99340840008>

Fernández, Marcela. (2015). La Experiencia De la Escuela Pública Comunitaria en Santiago de Chile. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Freire, Paulo. (2012). Pedagogía del oprimido. (Tercera edición Argentina, revisada) Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo veintiuno.

Freire, Paulo. (2018). ¿extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. (Cuarta reimpresión) Montevideo: Siglo Veintiuno Editores.

Fraser, Nancy y Honneth, Axel. (2018). ¿Redistribución o reconoci-



miento? Un debate político filosófico. (Segunda edición) Madrid, España: Ediciones Morata.

Honneth, Axel. (2009b). *Crítica del poder. Fases en la reflexión de una Teoría Crítica de la sociedad*. Madrid, España: Machado Libros.

Honneth, Axel. (2009a). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Madrid, España: Katz Editores.

McWhirter, Benedict T. y McWhirter, Ellen Hawley. (2006). Empoderamiento de parejas y familias a través de la integración de la psicología y la educación popular. *Revista de Psicología*, Vol 15, N°1, pp. 75-90. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415104>

Molina Morán, Eduardo (2015). El giro: Una nueva categoría de la educación popular para la liberación de la pedagogía. *Revista En-claves del Pensamiento*, Vol. 9, N° 18, pp. 79-101. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141143973004>

Rancièrè, Jacques. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Rancièrè, Jacques. (2010). *El espectador emancipado*. Argentina: Ediciones Manantial

Robles, Fernando. (1999). *Los sujetos y la cotidianidad, elementos para una microsociología de lo contemporáneo. Inclusión, exclusión y construcción de identidad. El caso de las mujeres jefas de hogar en Chile*. Talcahuano. Chile: Ediciones Sociedad

Hoy.

Romero Reyes, Rodolfo. (2013). Educación Popular: una filosofía de vida para el desarrollo local y comunitario, *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, Vol. 1, N° 3, pp. 57-66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357217007>

Vázquez Laba, Vanesa. (2011). ¿Reconocimiento y Redistribución? Develar la situación de las asalariadas rurales citrícolas del noroeste argentino a la luz de la teoría de Nancy Fraser. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, Vol. 4, N° 10, pp. 34-42. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477847117004>

Weber, Max. (2014). *Economía y sociedad*. Tercera edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.



---

**Javier Ulloa Molina**

*chileno, Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Magister en Educación Mención Política y Gestión Educativas y candidato a Doctor en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura. Universidad Austral de Chile*