

ACERCA DE LO “POPULAR” EN LA EDUCACIÓN POPULAR

ON THE NOTION OF "POPULAR" IN POPULAR EDUCATION

Eduardo Sota*

La Educación Popular (EP), como toda práctica educativa, tiene su propia historia jalonada, en el caso de América Latina y en diversos períodos, por los patrones ideológicos del liberalismo, del marxismo y, particularmente a partir de la década del sesenta, por la “pedagogía del oprimido” de Freire que, desde nuestra hipótesis, exhibe mayor compatibilidad con el populismo como concepción política. Desde este trasfondo, nos dirigimos a interrogarnos sobre la adjetivación de lo “popular” en esta clase particular de educación, habida cuenta de que la misma ha sido concebida desde diferentes presupuestos filosóficos y políticos, atendiendo a diversas demandas de socialización y según determinados modelos de ciudadanía. Particularmente, caracterizaremos el alcance de la noción de “pueblo” a partir de la práctica política del populismo, sus mecanismos de construcción de nuevas hegemonías y la reconstrucción del campo del poder político. Para ello, nos valdremos, fundamentalmente, de la noción de “desacuerdo” o litigio de Rancière, a fin de dar cuenta de la emergencia de la política como antagonismo, y de la noción de Laclau de “lógica equivalencial” que articula y subordina las diversas demandas en significantes comunes. Finalmente, cerraremos con algunas reflexiones sosteniendo que el populismo ofrece un marco político más plausible y fértil para los contenidos y aspiraciones de la EP.

Educación popular – Freire – Liberalismo – Marxismo –
Populismo

* Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. CE: edusota@hotmail.com

Popular Education (EP), as any educational practice, possesses its own history marked, in the case of Latin America and in diverse periods, by the ideological patterns of liberalism, of Marxism and, particularly, beginning in the 1960's, by Freire's "pedagogy of the oppressed ones" that, from the viewpoint of our hypothesis, shows a greater compatibility with populism as a political conception. Against this background, we proceed to inquire about the adjectival use of the term 'popular' in this peculiar kind of education, considering the fact that it has been approached from different philosophical and political assumptions, responding to diverse socialization demands, and in accordance with certain models of what a good citizen must be like. Particularly, we will characterize the scope of the notion of 'people', starting from the political practice of populism, its mechanisms for building new hegemonies and reshaping the sphere of political power. To that end, we will, fundamentally, make good Rancière's notion of "disagreement" (or litigation), in order to account for the emergence of politics as antagonism, and Laclau's notion of "equivalence logic" which connects and subordinates the diversity of demands to shared common symbols. Finally, we will close our paper with some reflections aimed to uphold the claim that populism provides a more plausible and fertile political framework for the contents and aspirations of EP.

Popular education – Freire – Liberalism – Marxism –
Populism

*“Hoy la denuncia de ‘populismo’ sella el acuerdo
entre los viejos marxistas y los jóvenes liberales”*

Rancière

El presente trabajo se enmarca en nuestro proyecto de investigación relativo a las prácticas sociales de carácter epistémico y axiológico. La actual indagación es un desarrollo del proyecto en el orden de las prácticas discursivas políticas y educativas.

Los objetivos, enfoques y métodos de la Educación Popular (EP) han sido y son tan variados como las tradiciones políticas que la han atravesado y según las latitudes de referencia en AL. Nuestro interés en esta ponencia es interrogarnos sobre la

adjetivación de lo “popular” en esta clase particular de educación, habida cuenta de que la misma ha sido concebida desde diferentes presupuestos filosóficos y políticos, atendiendo a diversas demandas de socialización y según determinados modelos de ciudadanía. Específicamente, (re)visitaremos sucintamente las tres corrientes que más pronunciadamente han influido en la EP, a saber, el liberalismo, el marxismo y aquella inspirada en Freire, poniendo de relieve el contenido adscripto al sujeto político – ciudadanía, clase obrera y sujeto popular, respectivamente– portador de esta educación. En términos políticos, a la pedagogía freireana la asociamos con el discurso y práctica del populismo que actualmente corporiza los procesos emancipatorios en gran parte de AL. Particularmente, desarrollaremos sus prescripciones pedagógicas en términos del principio político de verificación de la igualdad por parte de Rancière. Nuestro trabajo se dirigirá a dar cuenta de la caracterización del alcance de la noción de “pueblo” en esta última concepción, sus mecanismos de construcción de nuevas hegemonías y la reconstrucción del campo de poder político. Finalmente, cerraremos con algunas reflexiones sosteniendo que el populismo ofrece un marco político más plausible y fértil para los contenidos y aspiraciones de la EP.

La Educación Popular es una corriente político-educativa construida histórica y contextualmente en Latinoamérica. Es decir, tiene una identidad propia marcada por una realidad histórica y sociopolítica. La lógica de la EP como corriente educativa y como movimiento cultural no es unidireccional ni deductiva, es decir, no hubo un momento inicial en el que se propusieran unas bases conceptuales, desde las cuales se generaran unas prácticas posteriores. Sin embargo, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación.

De esta forma, más allá de las diferencias de concepción que alberga este campo tan diverso, sin duda la afirmación de la dimensión política constitutiva de toda práctica educativa, “*desde la perspectiva de la formación de sujetos políticos con una intencionalidad política emancipatoria (“educación liberadora”), es reconocida como uno de los rasgos que permiten referenciar una política o experiencia educativa como inscripta en la corriente de la EP*” (Finnegan, F., 2008: 13).

De todos modos, nos interesa destacar ciertas tradiciones políticas ideológicas bajo las cuales fue modelizada la EP en distintos períodos históricos, particularmente, tres de ellos. En primer lugar, ya desde la conformación del sistema educativo en la

segunda mitad del siglo XIX por la matriz liberal se dieron los primeros pasos en esta educación, desarrollándose un proceso de “estatización” de la educación a través de la legislación de la enseñanza y la creación de organismos de conducción y de establecimientos para la provisión de educación. De esta manera,

“la existencia de un sistema de educación formalizado por la educación popular era condición necesaria para que los estados nacionales se transformaran en los poseedores principales de uno de los instrumentos más efectivos de formación de la conciencia nacional y de control social: la educación” (Braslavsky. 1985: 28).

El desarrollo actual de esta corriente de pensamiento, la democracia deliberativa, propende al desarrollo del sujeto educativo hacia niveles crecientes de autonomía moral, cuya distintividad se expresa en el juicio crítico, el razonamiento moral, etc. De allí que, para un teórico deliberativo *“la legitimidad democrática requiere que todos sean igualmente habilitados para comprometerse efectivamente en procesos de toma de decisión y deliberación colectiva: introducir tópicos de deliberación, hacer afirmaciones y argumentos, articular objeciones y críticas y desafiar las reglas que gobiernan el debate”* (Hayward, C., 2004: 3) de modo de asegurar la inclusión de los futuros ciudadanos en la deliberación y evitar la incidencia de formas externas de influencia, tales como riqueza, poder y desigualdades sociales pre-existentes.

Un segundo momento, y en el marco de las agudas luchas sociales de los '60, la EP es fuertemente influida por las diversas vertientes del marxismo, para quien lo popular se asoció al desarrollo de la lucha de clase y la educación a la adquisición de una “conciencia de clase”. Bajo esta visión, la relación pedagógica se asumió paradójicamente:

“Si bien es cierto que las clases populares son vista como el sujeto del cambio, su estado de alienación les impide reconocer sus efectivos “intereses de clase”. Por esta razón, son las vanguardias iluminadas las llamadas a llevar la teoría revolucionaria al pueblo. Esta mirada iluminista de la EP pretendía llevar a los sectores dominados, la concepción científica del mundo, como garantía de su concientización” (Dussán Calderón, 2004: 33).

Finalmente, Freire, en el marco de los “Círculos de Cultura” desarrolla una crítica a los métodos tradicionales de educación de adultos caracterizándolos como “pedagogía bancaria”. En su propuesta de “educación como práctica de la libertad” finca su interés en la integración del sujeto con su realidad. Alfabetizar se convierte en

sinónimo de concientización. La concepción educativa liberadora planteó profundas transformaciones en las relaciones educativas. Freire va a formular su conocido principio, “*nadie educa a nadie, nadie se educa sólo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo*” (Freire, 1995).

Dada esta ceñida síntesis, daremos mayor desarrollo, a continuación, a la caracterización populista del sujeto político, a partir de la cual señalaremos algunas limitaciones de las otras dos alternativas a propósito de la irrupción popular como agente revulsivo del orden establecido.

A diferencia del frecuente tratamiento académico del populismo como asociado al autoritarismo, a la manipulación ideológica y a un presunto carácter antidemocrático, Arditi concibe que el populismo es como un espectro de la democracia, en tanto que es algo que acompaña o acosa a la misma y, a este respecto, dicha espectralidad podría manifestarse de tres maneras. La primera, caracterizada como una democracia de audiencias, mediática que reemplaza a la vieja democracia institucionalizada en partidos y que permite, eventualmente, establecer una relación directa entre el líder y la gente y alcanzar así, una legitimidad del líder por encima de las instituciones; la segunda expresión surge, en parte, como respuesta a las limitaciones de una gobernabilidad democrática elitista, con el afán de renovar los procesos políticos y relativamente despreocupada por los procedimientos formales. La última expresión, de modalidad más amenazante, refiere a un uso e interpretación discrecional de las normas estatales, en función del logro de sus objetivos. Así, menos que una relación de exterioridad, el autor pretende revelar que hay una relación de interioridad entre los términos en cuestión y que, en tanto “*periferia interna de la política democrática, el populismo puede ser una dimensión de la representación y un modo de participación que se inscribe en sus bordes más ásperos, pero también algo más inquietante, su némesis, que no surge extramuros sino en el propio seno de la democracia*” (2009: 119).

Si bien instalada en sus bordes, siempre mudables y ambiguos, el populismo es inherente a la democracia. De todos modos, cabe preguntarse cómo cobra entidad el pueblo y a través de qué medios irrumpe en la esfera pública. Su emergencia se expresa instituyendo la política entendida como un *litigio o desacuerdo* por el cual uno de los interlocutores comprende y no comprende a la vez lo que dice el otro “*ya que la discusión sobre lo que quiere decir hablar constituye la racionalidad misma de la situación de habla*” (Rancière, 2007a: 9) y, el punto del litigio concierne menos a la

argumentación que a lo argumentable, a la presencia o ausencia de un objeto común entre dos interlocutores. Ese demos, privado de mérito y riqueza, posee sin embargo la libertad, cualidad común a toda la comunidad de la cual, sin embargo, se apropia como cualidad propia, introduciendo así el litigio en el seno de la comunidad, a los fines de ser contada como parte en la misma:

“La masa de los hombres sin propiedades se identifica con la comunidad en nombre del daño [tort] que no dejan de hacerle aquellos cuya cualidad o cuya propiedad tienen por efecto natural empujarla a la inexistencia de quienes no tienen ‘parte en nada’. Es en nombre del daño que las otras partes le infligen que el pueblo se identifica con el todo de la comunidad” (ibid: 22).

La política se enclava en la comunidad cuando ésta es dividida por el litigio fundamental relativo a la cuenta de sus partes, cuando se problematiza como “comunidad” de lo justo y lo injusto. Es esta pretensión desmesurada del demos por identificarse con el todo de la comunidad, que es propiamente la política como litigio, lo que constituye al pueblo como tal, como entidad.

Ahora bien, ¿dónde se manifiesta esta peculiar instancia de lo político? Rancière nos responde que ella acaece en el encuentro de dos procesos heterogéneos: la policía y la igualdad. El primero no tiene el sentido peyorativo habitual de baja policía sino el de otorgar a cada uno la parte que le corresponde de acuerdo a la evidencia de lo que es; la misma distribuye los cuerpos en el espacio de su visibilidad o de su ausencia y correlaciona apropiadamente los modos del ser, del hacer y del decir que convienen a cada uno. Más precisamente, es lo que tradicionalmente se entiende por política, esto es, la organización de los poderes, la distribución de las funciones y la legitimación de la misma, mientras que *la* política son las prácticas orientadas por el postulado de la igualdad de cualquiera con cualquiera y por la voluntad de verificarla. En antagonismo con la policía:

“La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar...” (ibid: 45).

Por otra parte, *lo* político es el escenario que reúne esta lógica policial y la lógica igualitaria de la política para tomar forma el tratamiento de un daño. En este sentido, nada es en sí mismo político aunque puede llegar a serlo si estos dos procesos

se entrelazan, por ejemplo, en la familia, cuando se ponen en cuestión las relaciones de poder a través de un litigio sobre la (in)capacidad de las mujeres.

Ahora bien, ¿cómo los incontables, los que no son parte de nada se configuran en pueblo? Para el autor, la política son los procesos y modos de subjetivación por los que las identidades asignadas en el orden natural establecido por la policía, son transformadas y se crean sujetos como instancias del litigio; así, *“toda subjetivación es una desidentificación, el arrancamiento a la naturalidad de un lugar, la apertura de un espacio de sujeto donde cualquiera puede contarse porque es el espacio de una cuenta de los incontados, de una puesta en relación de una parte y una ausencia de parte”* (ibid: 53). La subjetivación política provoca una multiplicidad ausente en la lógica policial y en contradicción con ella; en el caso que nos ocupa, pueblo es la primera de esas multiplicidades que insta un sujeto sobre cuyo trasfondo se inscriben otros sujetos, productos del descuerdo. Rancière ilustra este proceso de subjetivación a través del ejemplo del revolucionario Blanqui, quien al ser interrogado por el juez sobre su profesión, aquel responde simplemente que es “proletario”. Para el juez, desde la lógica policial, profesión implica el ejercicio de un oficio determinado, mientras que para Blanqui es la asunción de pertenencia a un colectivo. Sin embargo, los proletarios no se restringen a un grupo social en particular ni se define por determinadas propiedades, tales como trabajador industrial, manual, etc., sino que alude a los incontados quienes a través del litigio desarrollan un proceso de subjetivación; “proletario” designa y subjetiva así a esa parte de los que no tienen parte frente a la comunidad política legitimada:

“La distorsión es simplemente el modo de subjetivación en el cual la verificación de la igualdad asume una figura política. Hay política en razón de un solo universal, la igualdad, que asume la figura específica de la distorsión. Esta instituye un universal polémico, al anudar la presentación de la igualdad, como parte de los que no tienen parte, con el conflicto de las partes sociales” (ibid: 56).

Veamos cómo opera este operador de igualdad intelectual en el plano educativo tal como lo desarrolla Rancière en su obra *El maestro ignorante*. En ésta nos narra la experiencia del exiliado francés a principio del siglo XIX en los Países Bajos, Joseph Jacotot, quien se encuentra en la circunstancia de enseñarles a alumnos cuya lengua desconocía, para lo cual les proporciona una edición bilingüe –holandés-francés– del *Telémaco* de Fénelon. La tarea consistía en aprender el francés con el auxilio de un

diccionario, según las posibilidades y recursos de cada uno, sin método alguno, a excepción del ensayo y error.

Si es posible hablar de método sólo es lícito en un sentido negativo, aquel que recusa, precisamente, lo que convencionalmente se entiende por enseñanza. Esta es asimilada al orden de la explicación por la cual los espíritus de los niños y jóvenes son elevados hacia el dominio de las diversas ciencias mediante una progresión ordenada, de lo más simple a lo más complejo. Este orden explicador instituye, como resultado, una jerarquía paradójica ya que el saber, inscripto en principio en los libros, necesita una clarificación y mejor entendimiento oral por parte del maestro. Pero esta paradoja colisiona con otra y es aquella por la cual los niños, oyendo y hablando, aprenden su lengua materna sin necesidad de ningún explicador. Sin embargo, con la instrucción se suspende y cobra opacidad esta autonomía del aprendizaje con la verificación del resultado para pasar a depender, a partir de ahora, toda comprensión del niño de la intervención explicadora del maestro. Es ese aprendizaje temprano y decisivo el que guía la intuición de Jacotot para desestimar la noción de método –sea tradicional o moderno– y la consiguiente justificación del explicador quien sostiene su legitimidad en el presupuesto de la incapacidad del aprendiz; así, el acto pedagógico reposa en el

“mito pedagógico [que] divide el mundo en dos. Para ser más precisos, divide la inteligencia en dos. Existen, según este mito, una inteligencia inferior y una superior. La primera registra según el azar de las percepciones... Es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas mediante las razones, procede metódicamente...” (Rancière, 2007b: 22).

Esta es la caracterización de la inteligencia y el método de explicación asociado al que Jacotot denomina principio de embrutecimiento. Sometido a este principio, el sujeto del aprendizaje concluirá que comprende que no comprende si no está expuesto a la explicación. La alternativa en curso no es sino suprimir la inteligencia mediadora del maestro para poner en contacto vivo la obra de Fenelón, la de su traducción holandesa y los aprendices que querían aprender francés. La comprensión puesta en juego aquí no es sino la traducción, es decir, proporcionar el equivalente de un texto que es lo que estaba presente en el acto mismo del escritor-traductor Fenelón. Y el aprendizaje asociado a él por tanteo y adivinado los pasos a seguir era, sin embargo, menos azaroso que lo que se presupondría ya que responde, bajo el signo de la igualdad, a alguien que nos convoca como hombres y no como alguien que nos examina. De esta manera, se había despojado de la ciencia del maestro explicador para mantener la del

maestro que nos conmina a asumir la autonomía, disociándose así, simultáneamente, la inteligencia y la voluntad; la inteligencia del alumno se abocaba al libro mientras que su voluntad era exigida por la voluntad del maestro. Así “*Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida entre estas dos relaciones, al acto de una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad*” (ibid: 28).

El maestro es aquí un ignorante en tanto puede enseñar lo que desconoce siempre y cuando exija el uso de la propia inteligencia, que es propiamente la emancipación. Lejos de ser novedoso, este “método” era el más viejo de todos y está presente en nuestra cotidianeidad en tanto no hay nadie que no haya aprendido por sí mismo y sin el requerimiento de explicación. Por eso Jacotot lo denomina “enseñanza universal” ya que existe desde siempre y ha sido paralelo a toda enseñanza metódica.

No se trataba, entonces, de instruir con mayor eficiencia y al menor costo, como en la enseñanza mutua, sino que era una exhortación a los incontados, que podían todo aquello que puede un hombre. El medio apropiado para esta enseñanza universal era “*aprender cualquier cosa y relacionar todo el resto con ella, según este principio: todos los hombres tienen la misma inteligencia*” (ibid: 34).

Ahora bien, ¿a través de qué mecanismos y procesos ese demos que pretende identificarse con la comunidad, introduciendo el litigio a los fines de ser contada como parte, se constituye como entidad política que disputa y reconfigura las relaciones de poder?

Para dar respuesta a este interrogante, nos valdremos del repertorio teórico proporcionado por Laclau, cuya unidad primaria de análisis son las prácticas políticas que tienen la virtud, mediante la operación de articulación, de producir efectos estructurantes sobre el contenido y carácter ideológico del grupo de acuerdo a, precisamente, las posibles modalidades de articulación. Específicamente, la unidad de análisis de la que parte el autor como forma elemental de construir el vínculo social es la “demanda” cuya ambigüedad remite, por un lado, al sentido de pedido o solicitud y, por otro, la de reivindicación; el predominio de uno u otro, nunca absoluto, expresan lógicas de articulación políticas distintas. En la medida que las primeras sean satisfechas en forma puntual e individual, la autoridad no es cuestionada y los pedidos son resueltos de modo institucional –*lógica de la diferencia*, mientras que las demandas rebasan la resolución positiva por parte de la administración institucional, se genera una equivalencia de las diversas reivindicaciones respecto de aquello que las niega, es decir,

ese mismo orden institucional. La solidaridad de las diversas demandas insatisfechas creará una lógica articuladora inversa a la anterior:

“todas las demandas, a pesar de su carácter diferencial, tienden a reagregarse formando lo que llamaremos un cadena equivalencial. Esto significa que cada demanda individual es constitutivamente dividida: por una parte, a su propia particularidad, por otra parte, apunta, a través de cadenas equivalenciales, a la totalidad de las otras demandas” (Laclau, 2005: 38).

De esta manera, se creará un sujeto político más amplio que el sujeto democrático dado por la articulación anterior puesto que éste será el resultado de la agregación equivalencial de una pluralidad de demandas democráticas. Esta situación, en la que se ha revelado la incapacidad del sistema institucional para responder a la multiplicidad de reivindicaciones, da lugar a la ruptura populista que supone la emergencia de una frontera interna en lo social entre dos campos: el del poder y el de los excluidos.

Ahora, ¿cómo se representa este bloque popular articulado por la cadena equivalencial que implica, a su vez, la construcción discursiva de un enemigo, sea el Antiguo Régimen, la oligarquía, etc.? Esa representación sólo es posible si una demanda particular, sin abandonar enteramente su propia particularidad, comienza también funcionando como un significante que representa la cadena como una totalidad:

“Esta operación por la que una particularidad asume una significación universal inconmensurable consigo mismo es lo que denominamos hegemonía. ...la identidad hegemónica pasa a ser algo del orden del significante vacío, transformando a su propia particularidad en el cuerpo que encarna una totalidad inalcanzable” (Laclau, 2008: 95).

Para que este bloque logre homogeneizar equivalencialmente realidades significativamente heterogéneas, lo debe hacer a condición de producir discursivamente *significantes vacíos*, esto es, reducir al mínimo los contenidos particularistas; este proceso alcanza su extremo cuando la función homogeneizadora es satisfecha por el nombre del líder. Esta articulación de equivalentes sostenida en significantes vacíos supone, simultáneamente, un empobrecimiento –su referencia potencialmente universal tiende a reducir drásticamente su conexión con contenidos particulares– y un enriquecimiento –para que los significantes sean unificadores, tienen que tener una amplia referencia más que contenidos puramente diferenciales.

Decíamos que la ruptura populista implica la división en dos campos. Precisamente, en esta articulación, el ‘pueblo’ –la *plebs*, los menos privilegiados, en tanto componente parcial, aspira ser concebido como *populus*– el cuerpo de todos los ciudadanos, como la única totalidad legítima:

“A fin de concebir al “pueblo” del populismo necesitamos algo más: necesitamos una plebs que reclame ser el único populus legítimo –es decir, una parcialidad que quiera funcionar como la totalidad de la comunidad (“Todo el poder a los Soviets”, o su equivalente en otros discursos, sería un reclamo estrictamente populista)” (ibid: 108).

Cotejando las tesis de ambos autores, podríamos decir que acordarían en afirmar que la pretensión de los incontados, la plebs por identificarse con el todo de la comunidad, el populus, es lo que instituye el litigio y la política, proceso de subjetivación del pueblo como tal y creador de una nueva hegemonía de poder.

Veamos, a continuación, las evaluaciones que podríamos realizar desde esta perspectiva a las otras dos posturas en cuestión –liberalismo y marxismo– respecto al sujeto de la EP y su relación a la esfera política y del poder.

Para Rancière, ambos programas, si bien de dispares contenidos, pretenden realizar la política mediante la supresión de la política, mediante la realización de la filosofía “en lugar” de la política.

En efecto, la variante metapolítica inaugurada por el sociologismo del Siglo XIX, particularmente por Marx, afirma que la verdad de la política es la manifestación de su falsedad ya que lo social no es tanto la carne sensible de que está hecha la política cuanto el nombre de su falsedad radical, la realización misma de la política mediante su supresión. El movimiento de la lucha de clases es el movimiento verdadero que debe disipar las apariencias de la ciudadanía política en beneficio del hombre productor. La reducción de la política a las fuerzas de la lucha de clases vale como verdad de la mentira de la política y a esto es lo que denomina, propiamente, ideología:

“lo verdadero como verdadero de lo falso: no la claridad de la idea frente a la oscuridad de las apariencias; no la verdad índice de sí misma y de la falsedad sino, al contrario, la verdad cuyo único índice es lo falso; la verdad que no es otra cosa que la puesta en evidencia de la falsedad...” (Rancière, 2007a: 111).

Bajo esta lógica metapolítica, el sujeto ‘proletario’ refiere al dispositivo del verdadero movimiento de la sociedad que dinamita por el aire los efectos democráticos ilusorios de la política, reabsorbiendo a esta dimensión en la dimensión social. Así,

“La metapolítica marxista definió la regla del juego: el desplazamiento entre el verdadero cuerpo social oculto bajo la apariencia política y la afirmación interminable de la verdad científica de la falsedad política” (ibid: 119).

Respecto de la formulación más sofisticada del liberalismo, la democracia deliberativa o consensual, Rancière la rotula como posdemocracia en tanto encierra la paradoja de que bajo el consensualismo desdibuja lo propiamente democrático en tanto confrontación de la lógica igualitaria con el orden policial:

“La posdemocracia es la práctica gubernamental y la legitimación conceptual de una democracia posterior al demos, de una democracia que liquidó la apariencia, la cuenta errónea y el litigio del pueblo, reducible por lo tanto al mero juego de los dispositivos estatales y las armonizaciones de los intereses sociales” (Rancière, 2008: 129).

Bajo este régimen se presupone que las partes ya están dadas y su comunidad constituida, concibiendo un mundo donde todo se ve, las partes se cuentan enteramente y donde todo puede arreglarse por la vía de la objetivación de los problemas, haciendo desaparecer, simultáneamente, la apariencia perturbadora del pueblo y su cuenta siempre falsa lo que implica, en suma, la disolución de la política.

El corolario de este juego de confrontaciones de presupuestos acerca de la noción de lo “popular” en la EP, nos induce a inclinarnos por la caracterización que de él nos proporciona el populismo en tanto aquella categoría adopta los límites indefinidos y cambiantes según su localización geográfica e histórica, por una parte, y por otra, mantiene su carácter revulsivo y potencialmente emancipatorio al sustraerlo del régimen de lo contable o de la lógica de la diferencia bajo la cual se distribuyen los cuerpos en un espacio de visibilidad. El sujeto popular no se restringe a una clase esencializada destinada a reconciliar científicamente lo social, poniendo fin a lo político ni disuelto bajo el diálogo consensualista donde todos hablan el mismo lenguaje previamente legitimado.

Por el contrario, bajo la lógica política del demos, el “sujeto” proletario lleva a cabo una constatación de su poder introduciendo la litigiosidad de los incontados y, en este sentido, los postulados de igualdad que se expresan en las declaraciones de los

derechos del hombre no son meras “formas” destinadas a ocultar la realidad sino que demanda, precisamente, la voluntad de confirmarlas y extenderlas por parte de dicho sujeto; aumentar ese poder es en lo que consiste la litigiosidad y, por ende, la política, opuesta al “fin de la política” instituida por la metapolítica.

Bibliografía

- Arditi, B. (2009). *La política en los bordes del liberalismo*. Méjico: Gedisa.
- Braslavsky, C. (1985). “Etapas histórica de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica”, en Ibarrola y Rockwell (Comp.), *Educación y clases populares en América Latina*. Méjico: DIE
- Dussán Calderón, M. (2004). *Modelos pedagógico de las experiencias de educación popular*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Finnegan, F. (2008). *Educación popular de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. Buenos Aires.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Méjico: Siglo XIX.
- Hayward, C. (2004). “Doxa and Deliberation”, en *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, Vol 7.
- Laclau, E. (2005). “Populism: what’s in a name?” in F. Panizza (Ed.), *Populism and the Mirror of Democracy*. London: Verso.
- Laclau, E. (2008). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- Rancière, J. (2007a). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2007b). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.