



ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO IV / Nro. 7
Septiembre – Octubre 2015

Polifonías *Revista de Educación*

Año IV - Nº 7 // Septiembre – Octubre 2015

ISSN: 2314-0488

ISSN 2314-0496 (electrónico)

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: revistapolifonias@yahoo.com.ar

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

COPYRIGHT: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN - ISSN: 2314-0488 - ISSN: 2314-0496 (electrónico)

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

DIRECTORA DECANA: MARÍA EUGENIA CABRERA

VICE DIRECTORA DECANA: ROSANA PASQUALE

SECRETARIA ACADÉMICA: JUANA ERRAMUSPE

SUBSECRETARIA: MÓNICA CASTRO

**SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO:
ALICIA ITATÍ PALERMO**

SUBSECRETARIA: LUCIANA MANNI

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORIA Y CO-EDITORIA: SILVIA BRUSILOVSKY Y ROSANA PASQUALE

CONSEJO EDITORIAL: RICARDO BUR – MARÍA EUGENIA CABRERA – PATRICIA DIGILIO – OSCAR GRAIZER – MÓNICA INSAURRALDE – MARÍA DEL CARMEN MAIMONE – STELLA MÁS ROCHA – NORMA MICHÍ – ADRIANA MIGLIAVACCA – MARÍA ROSA MISURACA – LILIANA TRIGO – BRISA VARELA

SECRETARIA DE REDACCIÓN: GABRIELA VILARIÑO

CORRECCIÓN DE ESTILO: RICARDO SCHMIDT

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS

FOTOS: ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BS. AS.; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC

Consejo Académico

JUAN AZCOAGA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA

RICARDO BAQUERO, UNIVERSIDAD DE BUENOS
AIRES, ARGENTINA

DORA BARRANCOS, UNIVERSIDAD DE BUENOS
AIRES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES,
CONICET, ARGENTINA

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, UNIVERSIDAD DE
VALENCIA, ESPAÑA

PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU, UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

JEAN-PAUL BRONCKART, UNIVERSITÉ DE GÈNÈVE,
SUIZA

ALICIA CAMILLONI, UNIVERSIDAD DE BUENOS
AIRES, UNIVERSIDAD DE PALERMO, ARGENTINA

PAULA CARLINO, CONICET, ARGENTINA

JOSÉ ANTONIO CASTORINA, UNIVERSIDAD DE
BUENOS AIRES, ARGENTINA

SUSANA CELMAN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
ENTRE RÍOS, ARGENTINA

CELIA DÍAZ AGÜERO, UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO, MEXICO

NORA ELICHIRY, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA

JEAN-PHILIPPE DROUARD, IUFM CÉLESTIN
FREINET, UNIVERSITÉ DE NICE-SOPHIE ANTIPOLIS,
FRANCIA

GAUDENCIO FRIGOTTO, UNIVERSIDAD FEDERAL
FLUMINENSE, BRASIL

MOACIR GADOTTI, UNIVERSIDAD DE SAO PAULO,
BRASIL

BEGOÑA GROS SALVAT, UNIVERSITAT OBERTA DE
CATALUNYA, ESPAÑA

ESTELA KLETT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA, MEXICO

MARCELA PRONKO, UNIVERSIDAD FEDERAL
FLUMINENSE, BRASIL

JORGE RODRÍGUEZ GUERRA, UNIVERSIDAD DE
TENERIFE, ESPAÑA

RUTH SAUTÚ, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
CONICET, ARGENTINA

BEATRIZ SCHMULKER, INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA,
MEXICO

SILVANA SERRANI INFANTE, UNIVERSIDADE
ESTATUAL DE CAMPINA, BRASIL

MARÍA TERESA SIRVENT, UNIVERSIDAD DE BUENOS
AIRES, ARGENTINA

MIGUEL SOMOZA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

AMANDA TOUBES, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA

BIBIANA VILÁ, UNIVERSIDAD DE LUJÁN,
CONICET, ARGENTINA

CATALINA WAINERMAN, CONICET,
ARGENTINA

Evaluadores de este número:

ROBERTO ELISALDE, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES / RED DE INVESTIGADORES Y ORGANIZACIONES SOCIALES DE LATINOAMÉRICA (RIOSAL-CLACSO)

FLORENCIA FINNEGAN, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL / DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

BEATRIZ GUALDIERI, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

ANAHÍ GUELMAN, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARIA DEL CARMEN LORENZATTI, CENTRO DE INVESTIGACIONES MARIA SALEME DE BURNICHON, FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

CONCEIÇÃO PALUDO, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE, RS., BRASIL

LUIS RIGAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY Y UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA REVISTA:

Polifonías, Revista del Departamento de Educación de la UNLu publica trabajos inéditos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes del pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Se propone como objetivos:

- 1) Conformar un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación y los de las demás unidades académicas de la UNLu así como de otras instituciones del país y del extranjero.
- 2) Promover debates sobre problemáticas educacionales.
- 3) Constituir un medio de actualización académica.
- 4) Contribuir a la difusión de la producción académica del Departamento de Educación.
- 5) Favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

JUAN AZCOAGA

Pcia. de Santa Fe (1925)- Buenos Aires (2015)

A los 89 años, el 4 de agosto de 2015, falleció Juan Azcoaga, miembro el Consejo Académico de nuestra revista desde su fundación y docente activo y comprometido con el Departamento de Educación de la UNLu donde participó en diversas ocasiones en seminarios de posgrados, conferencias y direcciones de proyectos.

Se recibió de médico en el año 1949 y se especializó inmediatamente en neuropatología del sistema nervioso. Comenzó muy pronto a realizar investigaciones en biología y neuropatología y aprendizaje. A partir de 1956, inició su carrera docente en el Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras hasta 1966, cuando participó de las renuncias colectivas por “la Noche de los Bastones Largos”.

Desde muy joven investigó los problemas de neurofisiología del aprendizaje; dirigió a numerosos becarios e investigadores en organismos diversos, en nuestro país y en Latinoamérica.

Desde el Departamento de Educación y desde Polifonías, Revista de Educación rendimos homenaje a este investigador y docente que hasta hace no mucho tiempo enseñó, publicó y fue objeto de premios en nuestro país y en el extranjero.

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO IV / N° 7

(2015)

INDICE

Editorial	11
------------------------	-----------

DOSSIER “EDUCACIÓN POPULAR”

“Educación popular. Experiencias y pensamientos” Norma Michi.....	15
“Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias” Carlos Rodrigues Brandão.....	21
“Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad” Hernán Ouviaña.....	69
“Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de una educación pública y popular” Germán Roberto Cantero.....	101
“La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres” Claudia Korol.....	132
“Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular” Marina Ampudia y Roberto Elisalde	154
“La educación popular en el siglo XXI: la construcción del sujeto político en las organizaciones sociales de base” Lidia Mercedes Rodríguez, Natalia Peluso, María Cristina Tucci, Denisse Garrido e Isabel Nazar Hernández.....	178
“Educación popular: investigación participativa y formación constante” Fernando José Martins y Maria Edí Da Silva Comilo.....	199

COMENTARIOS DE LIBROS

Irene Vasilachis de Gialdino (coord.) (2015) “Estrategias de investigación cualitativa” Juana Erramuspe	217
---	-----

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos	225
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación.....	229
II Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”	230
Encuentro: “Hacia la construcción de alternativas en la Educación Media de Jóvenes y Adultos”. Acciones desde el Estado, los movimientos sociales y el mundo del trabajo.	234
Posgrados de la UNLu de interés para educadores.....	240

Editorial

Hace algunos años, el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján decidió iniciar la publicación de esta revista para difundir investigaciones, experiencias, reflexiones sobre diversos aspectos de la educación, con aportes de autores formados y de jóvenes colegas a los que queríamos dar posibilidades de difundir su pensamiento. Fuimos atravesando diversas temáticas y en los últimos números incluimos siempre un dossier que nos permitía, a través de varios artículos, presentar / mostrar perspectivas diversas sobre un tema o problema. En esta oportunidad, no se trata de un dossier sino de un número centrado en una temática políticamente relevante: la educación popular.

No se trata sólo de la educación de sectores populares sino, a nuestro entender, de algo más significativo: de una concepción de un modo de hacer educación para todos, con un explícito sentido político, que implica la búsqueda de una sociedad cada vez más igualitaria y de formación de sujetos que actúen en esa dirección. Se trata de una utopía que orienta tanto la práctica como la construcción de teoría y que surge de integrar experiencia actual y reflexión orientadas por un proyecto de sociedad.

Los artículos sobre educación popular fueron solicitados a especialistas por Norma Michi, profesora del Departamento de Educación, responsable en la División de Educación de Adultos del área de investigación, docencia y extensión de Movimientos Populares, Educación y Producción de Conocimientos. La Dra. Norma Michi, como especialista, coordinó las vinculaciones con los especialistas. Por ello le dejamos a ella completar la presentación de este número.

María Eugenia Cabrera
Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

Silvia Brusilovsky
Editora

Dossier “Educación Popular”



Educación popular. Experiencias y pensamientos

Educación popular es una categoría polisémica. Con esta afirmación no pretendemos ser originales. En nombre de ella se encaran diversidad de prácticas no siempre coincidentes en cuanto a perspectivas políticas, inserciones institucionales, opciones teóricas o desarrollos metodológicos. En Argentina ha acompañado políticas públicas dispares y aún antagónicas desde el siglo XIX hasta la actualidad. En el ámbito académico ha sido objeto de valoración y de algunas esperanzas en momentos de crecimiento de la movilización popular pero también de descrédito en los momentos de reflujo de la lucha popular, en los que muchos se refugiaron en el academicismo.

Desde hace cinco décadas, debates abiertos o silenciosos, todos en nombre de los intereses populares, opusieron la acción estatal a la de las organizaciones y movimientos populares, es decir, a quienes sostenían la centralidad de la escuela pública con los que optaban por el trabajo educativo en otros espacios sociales. No han sido pocas las fidelidades político-teóricas de distinto tipo invocadas en estas disputas.

Para este dossier convocamos a compañeros que adoptan diversas perspectivas y que se reconocen como parte de distintas tradiciones en las que sustentan sus palabras y proponen nuevas perspectivas para enriquecer las miradas.

En esa convocatoria no buscamos fidelidad a ninguna ortodoxia sino simplemente reclamamos, junto a Freire, la permanente búsqueda de coherencia. Una coherencia que acerque los decires y los haceres, los pensamientos y los sentimientos. Buscamos promover y acompañar un debate abierto, generoso, entre compañeros. Tampoco buscamos novedades, pero sí buscamos pensamientos que nos enriquezcan y nos problematicen.

Fueron invitados varios compañeros de América Latina con distintas vinculaciones con la llamada educación popular esperando, en unos, un énfasis en los fundamentos y debates teóricos y, en otros, el pensamiento enraizado en la experiencia. Nos encontramos con producciones que lejos de cobijarse en definiciones abstractas desenraizadas, indagan en las experiencias propias o cercanas que buscan rebelarse, salirse de muchos moldes y también con protagonistas de experiencias que acuden cotidianamente a diversas fuentes de pensamiento.

La mayor parte de los autores se identifican como militantes, muchos como académicos, casi todos como ambas cosas. Vale la pena destacar, justamente por ser esta una revista universitaria, que la concepción de Educación Popular que encontrarán en este número se enfrenta a las formas sumisas y disciplinadas de concebir la producción de conocimientos y también, claro está, la acción política.

Presentaré entonces brevemente los artículos como partícipe-lectora destacando los aspectos que me resultaron más provocadores.

El primer artículo, como no podía ser de otra forma, está escrito por el maestro Carlos Rodrigues Brandão. En él asume su papel de pionero en la llamada educación popular nacida en los 60, esa que se concebía en el camino de la liberación y parte de la revolución en marcha. Afirmando la tradición freireana, nos invita a comprender los diversos caminos que fueron surgiendo entre los educadores con especial atención en los proyectos pedagógicos gestados en las últimas décadas por los movimientos sociales. Propone renovar la apuesta por el diálogo y la cultura. Nos convoca a adoptar formas más totalizadoras y complejas para comprender a las personas y la realidad, a cuestionar las fronteras territoriales impuestas, a abrirnos más a la sabiduría que a la ciencia, a asumirnos orgullosamente como latinoamericanos. Y finalmente, a reconocer que Educación Popular no tiene referentes notables sino que se parece más a la metáfora de los “círculos de cultura”.

Hernán Ouviña trae las experiencias pedagógico-políticas construidas por el Movimiento Popular La Dignidad: Bachilleratos Populares, Jardines Comunitarios y Brigadas de Alfabetización. Como militante del movimiento va entramando su narración con una noción gramsciana central que le da fundamento y la impulsa:

la de prefiguración de una sociedad y de una “educación diferente –e incluso opuesta– a la hegemónica”. Relata así la trayectoria de la organización no exenta de conflictos y de hermandades, desmarcándose del lugar de “estudioso” del movimiento para ubicarse en el de estudiante en tanto ese colectivo es su maestro. Reafirma la posición del movimiento en una “militancia integral” superadora de visiones superficiales que oponen autogestión desde los movimientos a la defensa de la educación publico-estatal. En este mismo sentido, entiende y defiende la ampliación de la noción de lo público no limitada a lo estatal y de lo pedagógico no encerrado en lo escolar.

Germán Cantero, docente e investigador universitario, comparte su estudio de prácticas de gobierno escolar a las que entiende como de Educación Popular. Sus protagonistas toman centralidad en el análisis del autor, quien destaca el carácter militante de los educadores y la inserción en organizaciones o movimientos. Recurre a valiosos aportes conceptuales para su aproximación reflexiva: la noción de Política de Rancière, de alteridad creadora-transformadora de Dussel y “lo todavía no” de Boaventura de Sousa Santos.

La experiencia de Pañuelos en Rebeldía es retomada reflexiva y apasionadamente por Claudia Korol. Se afirma en una perspectiva de Educación Popular que persiste en la idea de revolución pero tomando distancia tanto del iluminismo y positivismo, como del mecanicismo y determinismo del “marxismo eurocéntrico y dogmático”. Desde una propuesta de integralidad de lo humano recorre esa experiencia radicalizando la noción de juego para superar las visiones que lo limitan a lo divertido y adentrándose, de esa forma, en la propuesta de otras formas de aproximación al conocimiento que no se limiten a lo racional. Presenta la Educación Popular como parte de las pedagogías emancipatorias que se nutren de las experiencias y pensamientos de las organizaciones feministas, de lo grupal, de las “cosmovisiones de los pueblos originarios”. En suma, una educación popular concebida como pedagogía “nuestroamericana, descolonizadora, antimperialista e internacionalista”, que es rebelde frente a los espacios institucionales que buscan cooptarla y domesticarla.

Los más de cien Bachilleratos Populares son presentados reflexivamente por Marina Ampudia y Roberto Elisalde. Una experiencia argentina llevada adelante fundamentalmente por Movimientos Populares que luego de una década sigue

identificándose con la consigna: “Tomar la educación en nuestras manos”. Los autores, militantes de este movimiento político pedagógico, presentan los bachilleratos como parte de una doble tradición que se vincula tanto a las organizaciones históricas de los trabajadores como a las luchas por la liberación de los años 60 interpretadas y potenciadas por Freire. Enlazan, de esta forma, ese pasado con un presente que reclama la radicalización de la autogestión para la construcción de una sociedad emancipada, la gestación de escuelas que desafíen “la lógica y la concepción liberal-capitalista” que las limitan a lo estatal o a las empresas privadas. Nos proponen además, junto a Rancière, considerar la dimensión estética de estas prácticas.

El equipo de APPEAL conformado por Lidia Rodríguez, Natalia Peluso, Cristina Tucci, Denisse Garrido e Isabel Nazar nos aproxima a una práctica de extensión universitaria que les permitió profundizar el conocimiento sobre la experiencia de militancia en organizaciones territoriales a partir de seis categorías: transmisión, formación, dimensión político-social, inserción, integración y trabajo territorial. Fundamentan el proyecto narrado en la concepción de educación popular que sostienen y a la que prefieren adjetivar como Alternativa. Desde allí asumen el debate.

Cerramos este dossier con el artículo de Fernando José Martins y Maria Edi da Silva Comilo. En él analizan la experiencia de formación continua de profesores desarrollada cogestionariamente entre universidades y movimientos populares del campo en Brasil. La Investigación Acción Participativa es la base conceptual con que fundamentan la práctica formativa que relatan y que contribuyó tanto al proceso de autoorganización y autoformación del colectivo integrado por docentes, estudiantes y comunidad como a experimentar una modalidad fecunda para la formación de profesores desde la universidad.

Agradecemos a quienes compartieron sus experiencias y pensamientos y continúa abierto el debate.

Agradecemos a quienes compartieron sus experiencias, análisis y reflexiones por su contribución a mantener abierto el debate sobre educación popular, problemática siempre en construcción y reformulación desde las vivencias y la investigación.

Esperamos que la lectura de los aportes aquí presentes genere en nuestros lectores, expertos y no tanto en la temática de este número de Polifonías, algunas respuestas y por qué no, nuevos interrogantes, propiciando así nuevas instancias de debate e intercambios.

Norma Michi
Coordinadora
Luján, octubre 2015

Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias¹

Carlos Rodrigues Brandão

Aceptado Octubre 2015

Soy un hombre de Causas. Viví siempre rezando, luchando como un cruzado por causas que me conmueven. Son muchas, demasiadas: la salvación de los indios, la educación de los niños, la reforma agraria, el socialismo en libertad, la universidad necesaria... Honestamente sumé más fracasos que victorias en mis luchas. Pero eso no importa. Sería horrible haber estado al lado de los que se vendieron en estas batallas.

Darcy Ribeiro

Resumen

En este artículo se presentan reflexiones sobre esa práctica humanista, crítica, creativa y transformadora de/a través de la educación llamada educación popular. Nos referimos a experiencias que tienen continuidades con los postulados de los años iniciales pero que también incorporan nuevas, diversas y, a veces, divergentes perspectivas. Retomamos algunas tensiones ya presentes en la antigua Grecia y que hoy están vigente, especialmente si pretendemos que la educación pública también sea popular. Buscamos comprender las variadas vertientes de educación popular gestadas en las últimas décadas entre las que puede verse una ampliación en la mirada sobre la realidad.

Palabras clave: Educación pública – educación alternativa – educación popular – educación del campo

¹ NR: Original en portugués: “Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo. Caminhos e convergências, desvios e divergências”. Traducción: Prof. Carla Panto. Revisión: Dra. Beatriz Gualdieri.

Abstract

This article presents reflections on that humanist, critical, creative and transformative of/through the so called popular education. We refer to experiences that continue with the postulates of early years but which also incorporate new, diverse and, sometimes, divergent perspectives. We resume some tensions already presented in ancient Greece which are still in force today, especially if we think of public education as being also popular. We seek to understand the various aspects of popular education originated in the last decades among which an expansion in the view of reality can be seen.

Key Words: Preámbulo

Cincuenta y cuatro años después ¿cuánto queda aún para hablar sobre educación popular? ¿cuánto para practicarla? ¿cuándo? ¿con quién? ¿en nombre de quién? ¿de qué? ¿cómo?

Un reciente Forum Internacional Paulo Freire reunió en 2014, en Turín, a un gran número de personas para las cuales Paulo Freire y su legado constituyen más una presencia para pensar y actuar hoy y ahora que una mera memoria que de tanto en tanto alguien recuerda y festeja con pedagógica melancolía.

Una de las experiencias más felices que he vivido y vivo en los “encuentros freireanos” (el nombre en sí mismo no es de los mejores) es la presencia de jóvenes y adultos jóvenes, más numerosa que la presencia de “viejos testigos de la historia”, como yo mismo. De año a año, cuando nos encontramos, nosotros, “los de los años sesenta... cuando todo comenzó”, recordamos a los que partieron y recordamos a los que ya se sienten viejos y cansados, lo suficiente como para no aventurarse a más jornadas como la de Turín. Somos cada vez menos los que vivimos la bendición de compartir con Paulo Freire no solamente sus escritos y sus ideales sino un trecho de su vida.

En los años entre 2011 y 2014, estuvimos conmemorando y recordando cincuentenarios que nos marcaron, sobre todo a aquellos que vivimos, de forma

directa o indirecta, lo que recordamos juntos. En 2011, festejamos los cincuenta años de la instauración de la educación popular en Brasil y, después, en toda América Latina, a partir de los trabajos del primer equipo Paulo Freire en el Nordeste y a partir de la creación de movimientos de cultura popular y de centros populares de cultura en Brasil. En 2012, recordamos la realización en Recife del Primer Encuentro Nacional de Movimientos de Cultura Popular. Por primera vez, nos reunimos para pensar juntos quiénes éramos y lo que imaginábamos poder hacer. Por primera vez, de una forma tan fuertemente interactiva, la educación se abrió a la política, la pedagogía a la poesía, la ciencia al teatro (recordar el “Teatro del Oprimido”, de Augusto Boal) y la militancia a la revolución.

En 2013, varios de nosotros regresamos al Nordeste para celebrar en Angicos, Río Grande del Norte, las primeras experiencias de alfabetización popular (y no solamente “para el pueblo”) con el nuevo “Método de Alfabetización Paulo Freire”. Pero, en 2014 “desfestejamos” los cincuenta años del golpe militar en Brasil. Pocos meses antes del golpe militar, Paulo Freire y su equipo habían sido llamados a Brasilia para impulsar una amplia y radical Campaña de Alfabetización. La misma no fue siquiera iniciada. Paulo Freire y tantos y tantas otras estuvieron presos o exiliados.

Cuando nosotros, las personas que nos reconocemos practicantes, militantes y participantes de algo que a lo largo de todos estos años nos ha reunido alrededor de la educación popular nos colocamos frente al mundo en que practicamos esta modalidad humanista, crítica, creativa y transformadora de/a través de la educación, lo que tenemos ahora frente a nosotros, es una extraña y desafiante realidad. Esta realidad se nos presenta como algo que, al mismo tiempo que da continuidad a los trabajos culturales-pedagógicos de los años en que “todo comenzó”, hoy nos muestra un rostro múltiple o inclusive rostros plurales. Rostros y nombres de “educaciones”, en buena parte diversas y, en algunos casos, casi divergentes de aquello que durante mucho tiempo nos acostumbramos a llamar “educación popular”.

No olvidemos que en los “tiempos originales”, tanto para la cultura popular como para una de sus tendencias, realizada como una acción social a través de la cultura –la educación popular– lo que nos movía eran palabras que contenían ideales y acentuaban propuestas regidas por participación, transformación, revolución.

Transformación de estructuras de la mente, de la consciencia, de la cultura, de la sociedad, del mundo. Transformaciones radicales (desde las raíces), estructurales (no de partes o sistemas de la sociedad, sino de toda ella) y socialmente populares (centradas en luchas y políticas “de clase”). O sea, transformaciones de toda una sociedad y no adaptaciones modernizadoras e ilusoriamente realizables de acuerdo con el estilo desarrollista del sistema capitalista hegemónico.

Paulo Freire y muchos otros “educadores liberadores” –la expresión “educación popular” será tardía en los libros de Paulo– fueron exiliados no sólo porque pretendían sembrar a lo largo del país una educación de corte libertario y socialista –en consecuencia revolucionario–. Fueron presos y exiliados porque se rebelaron contra una “educación del Estado puesta al servicio de los intereses hegemónicos del capital y, no extrañamente, estrecha y fervorosamente patriótica².

Recuerdo que este escrito está dividido en tópicos que deberían ser considerados más como crónicas críticas del pasado y del presente que como unidades orgánicas de un todo coherente, tal como se debería esperar de un artículo sobre educación. Otras personas, desde tiempos más próximos al presente que yo, sabrán darle a los dilemas y caminos de una educación popular de hoy sentidos y rumbos mucho más convincentes y confiables que los míos.

¿Platón... educador popular?

Algunos estudiosos del amanecer de la educación, cuando en la Grecia Clásica comenzó a ser pensada y vivida como una elección, una vocación, una práctica y una política, y más tarde, como una cuestión social y un dilema que obligan a la reflexión y un accionar que involucra tanto al filósofo como al educador (no es

² Este podría ser el momento oportuno para recordar que el Instituto Paulo Freire editó, junto a otras instituciones de Brasil, la Pedagogía del Oprimido en edición facsímil. En la edición del manuscrito de Freire es posible descubrir pasajes importantes y pequeños esquemas graficados que no constan en las ediciones “oficiales”. Es posible notar también la presencia de un tópico con el nombre de teoría de la revolución, que no aparece en las ediciones oficiales. Recuerdo aún que desde los Estados Unidos de América y en camino a su exilio en Europa, Paulo Freire envió el manuscrito de Pedagogía del Oprimido a Jacques Chonchol, en Chile, dándole libertad de hacer del manuscrito lo que le pareciese mejor. Hay hasta ahora entre nosotros dudas sobre como fue originalmente la Pedagogía del Oprimido. Existe además la extraña versión de que fue originalmente publicado en Inglés y en los EUA. Fue después editado en español y solamente años más tarde publicado en Brasil.

extraño que confluyan ambos en la misma persona), recuerdan que a lo largo de su historia, entre Homero y Solón, la educación griega osciló entre dos polos de una siempre posible pero difícil interacción.

En sus primeros momentos, entre los primitivos “reinos” de Hélade (recordar la Ítaca de Ulises) y de las ciudades-estado (recordar Esparta, Tebas y Atenas), la formación del “hombre griego” a través de la paidéia, o sea, de la educación regular y escolar, era un derecho de la comunidad política –la polis– y un deber de la persona destinada y convocada a estudiar y a educarse. Además, era un deber impuesto a la familia responsable por un niño o un joven como una obligación para con el Estado.

“Hombre griego” aquí deber ser tomado con un doble sentido. Aún en tiempos de Aristóteles incluye a hombres y no mujeres –a excepción originalmente de Esparta– involucra a griegos y no a “bárbaros” –esto es, “todos los otros de todos los pueblos”– y abarca solamente a los “ciudadanos” ya formados o en formación. O sea, los hijos de las familias que componían la ciudadanía de la polis, de la cual estaban excluidos los campesinos, los artesanos y, claro está, los esclavos.

El sujeto-libre era educado para servir a su polis y a ella debía su formación. La educación fue originalmente un derecho del Estado y un deber de la persona. Alcanzar el arête, mediante la secuencia de aprendizajes y prácticas de la paidéia, equivalía a formarse y perfeccionarse para, individualmente, realizar a lo largo de una vida de-quien-estudia-y-aprende un ser-humano en la plenitud de sí mismo. Y el lugar de evaluación de esta excelencia de realización de lo bello, del bien y de lo verdadero en una persona educada, no era ella misma. Era su polis. Era la comunidad política a la cual estaba destinada a servir, justamente por haber estudiado para convertirse en una “persona ciudadana”. Alguien cuya medida de lo que aprendió se resolvía en la calidad de su presencia y participación en los negocios de la polis, esto es, los deberes debidos a una ciudad-estado. De esta manera, la idea de que una persona era educada se resolvía en una *sophia* –sabiduría– que, a través de la interacción con una ética, con una estética y también con una erótica, se realizaba finalmente como una política. Tres eran entonces las virtudes esenciales del “hombre griego”: *sophia* (sabiduría), *andrea* (coraje) e *sophrosine* (templanza).

Sócrates fue educado para servir a Atenas, primero como un soldado ejemplar y, después, como un filósofo y un educador. Cuando Atenas desconfió del rumbo de su enseñanza pública, realizada entre plazas y gimnasios donde los jóvenes (y las jóvenes, en Esparta) ejercitaban al mismo tiempo “el cuerpo y la mente”, fue acusado de “perversión”, fue juzgado públicamente por sus pares y fue condenado a muerte.

Fueron necesarios siglos para que la primera dirección de la deuda política a través de la pedagogía griega fuese en parte o por completo –mucho más tarde– invertida. Sólo con la llegada de una Grecia ya no centrada en ciudades-estado, y luego de dos o tres milenios de experiencias, guerras y polémicas, es que la educación del hombre griego alteró la relación entre sus polos y paso a ser un deber del Estado y un derecho de la persona.

La plena realización de sí misma a través de la formación escolar –pero no sólo de ella– se convierte en un derecho individual del educando y, por extensión, de sus comunidades de afiliación: la familia, la parentela, el clan. La educación pasa del colectivo de la comunidad política a la individualidad de la persona perteneciente a esa comunidad. El estoicismo será, en una Grecia muy posterior a Sócrates, Platón y Aristóteles, la filosofía de este progresivo cambio. Pasa a ser entonces en nombre de la plenitud de la realización de un sí mismo –ahora pensado como una persona-de-derechos y no sólo como un Ciudadano-para-el-Estado– que el joven griego va a la escuela y recibe su formación, entre el pedagogo que lo conduce de la mano de la casa a la escuela, y que en muchas oportunidades es su primer maestro doméstico, y el profesor que en una escuela, frecuentemente situada en el mercado, enseña al joven las “primeras letras” y las “primeras cuentas”.

Con el surgimiento del cristianismo y, especialmente, a través de la difusión de los ideales cristianos de Pablo de Tarso (un judío de formación griega), una inversión más radical del sentido de la formación humana pasa de su realización plena “aquí en la Tierra” y a lo largo de la vida, en dirección a una preparación de la persona para el cumplimiento de su destino “aquí en la Tierra” y después fuera de ella. He aquí también el momento en que por primera vez la educación salta de los límites de una sociedad nacional para el círculo imaginario y mucho más amplio de una humanidad.

Vista a través de esta óptica podemos comprender que hasta nuestros días una oposición entre una educación al servicio de un poder de Estado, al cual sirve la persona educada, versus una educación para la realización de un sí mismo, a quien sirve el Estado, divide ideas, imaginarios e ideologías en la educación. Y no sólo en ella. En una dirección y en la otra, un afán por encontrar un punto de equilibrio entre una tendencia de la educación y la otra ha sido y continúa siendo un desafío entre educadores, entre pensadores de la educación y entre pensadores de la sociedad y de la persona a través de la educación.

Expongo ahora un testimonio de uno de los estudiosos de la educación con quien aprendí gran parte de lo escrito previamente. Tal vez Werner Jaeger exagere un poco en aquello que yo considero el más bello, denso y completo libro sobre la educación de los seres humanos. En la página 1347 de *Paidéia – a formação do homem grego*³, casi al final del libro y también al final de las muchas páginas dedicadas al pensamiento político y pedagógico de Platón, Jaeger escribe la expresión “educación popular”⁴. Por lo menos así fue traducido al portugués lo que él escribió e, imagino, que también al español.

Y esta fue, hasta donde yo recuerdo, la única vez que vi que estas dos palabras aparecían juntas en un libro sobre la educación de pueblos de la antigüedad. Y Werner Jaeger va más allá, al afirmar que entre los griegos, y tal vez por primera vez de forma explícita y como un programa de Estado, es el aristócrata Platón quien reclama una paidéia para el conjunto de todas las personas de una polis. Veamos bien: él no defiende una educación escolar sólo para hombres y para sujetos-ciudadanos, sino una educación por igual extendida a todas las categorías de personas de la sociedad. O a casi todas, pues no queda claro si en ella estarían incluidos los esclavos.

Jaeger recuerda que Platón va más allá del mismo Sócrates, con quien aprende a filosofar, y mucho más allá de los sofistas, con quienes polemiza a lo largo de la vida, al reclamar para “el pueblo” no sólo la instrucción funcional que genera

3 Paidéia – la formación el hombre griego

4 Tengo conmigo dos ediciones de este libro en portugués. Una, más antigua, es de la Editora Herder, de São Paulo y de la Editorial Aster, de Lisboa, y no trae la fecha. La otra es una edición más actual y fue publicada por la Editora Martins Fontes, de São Paulo. Tengo conmigo la 3ª edición, de 1995. Sé que hay excelentes ediciones en español de este libro esencial.

el hombre-práctico-destinado-al-trabajo-manual, sino una formación integral que educa, forma y perfecciona al sujeto-teórico-destinado-al-trabajo-político, y “político” debe ser leído aquí en el sentido ancestralmente griego de esta palabra: el sujeto corresponsable de la gestión de su polis. Un sentido retomado a lo largo de los siglos por varios educadores, de los cuales Paulo Freire será apenas uno entre otros pensadores y hombres de acción próximos. “Teórico” también debe ser pensado en su sentido griego original, como aquel que desde algún lugar observa algo y piensa críticamente lo que ve y comprende, para enseguida actuar crítica, esto es, políticamente.

Le cedo la palabra a Werner Jaeger:

En realidad, la creación de un sistema completo de educación elemental, encarado como paidéia del pueblo y base de la alta educación de la cual se había ocupado en las obras anteriores, constituye una de las más audaces innovaciones de Platón, digna de su gran genio educativo. Es el último paso para la realización plena del programa del movimiento socrático, un paso destinado a tener una importancia incalculable, a pesar de que ningún legislador de su tiempo haya intentado convertir en realidad el ideal platónico de una educación general de la totalidad del pueblo. Como se dejó en evidencia, fue cuando la educación pretendió ser más que un aprendizaje meramente técnico y profesional, con el primitivo ideal aristocrático de formación de la personalidad humana en su conjunto, que, como siempre sucede en el mundo, la historia de la paidéia griega comenzó. Este ideal de *arête* fue trasplantado a la educación de los ciudadanos que, bajo nuevas condiciones sociales de la Ciudad-Estado griega del período clásico, deseaban participar en la *kalokagathia* de las clases más cultas; pero, aún en la democracia ateniense esta misión estaba por completo confiada a la iniciativa privada individual⁵. El paso revolucionario que Platón da en las Leyes y que constituye su última palabra sobre el Estado y la educación consiste en

5 . Werner Jaeger recuerda que no existe en nuestras lenguas una palabra que traduzca bien el sentido griego de *arête*. “Virtud” sería la más próxima, pero es aún imperfecta. Alcanzar la *arête* era lo ideal primero de la aristocracia homérica, después, del ciudadano griego de los tiempos de Sócrates. Y elevar al hombre a una siempre perfectible *arête* era el supremo ideal de la educación griega. La palabra debe ser pronunciada *areté*. “Entiendase bien que el yo no es el sujeto físico, sino el más alto ideal del Hombre que nuestro espíritu consigue forjar y que todo lo noble aspira a realizar en sí mismo. Sólo el más alto amor de este yo, en que está implícita la más elevada *arête*” (Paidéia: 32, en la edición original en Portugués, sin fecha).

instituir una verdadera educación popular a cargo del Estado. Platón atribuye en términos de Leyes a este problema la misma importancia que en la República concedía a la educación de los gobernantes. Y resulta lógico que así sea; en efecto, ¿dónde el problema encontraría la atención merecida, sino en el Estado educativo de las Leyes, basado en la armonía ideal entre el gobierno y la libertad?⁶

¿Educación pública... educación popular?

El epígrafe de Darcy Ribeiro al comienzo de este escrito no está allí por casualidad. Darcy Ribeiro fue un antropólogo, un indigenista, un educador, un creador de universidades dentro y fuera de Brasil; fue ministro de educación, senador y novelista. Y fue exiliado político. Sus confesiones de fracaso nada tienen que ver con lo que creó como científico y como novelista. Tienen que ver con sus luchas y experiencias con y a través del poder público. Aprendió a duras penas la lección que no debemos olvidar. Casi siempre en nuestras naciones anuncian “público” como “del pueblo”, de la “sociedad civil” y concretan esta palabra y las acciones que la acompañan como “del estado”, “del poder público”, “del gobierno”. Excepto “la salvación de los indios”, las palabras de Darcy Ribeiro podrían ser firmadas por Paulo Freire. Sabemos bien que comenzó su vida de profesor en un órgano de una universidad pública nacional⁷. Trabajó con su primer “equipo nordestino” en el Servicio de Extensión Comunitaria de la Universidad de Recife (después

6 . En la edición de donde extraje la cita, todo este texto viene dentro de corchetes. Y está escrita la siguiente observación del traductor: el texto entre [] no consta en la edición alemana; fue acrecentado por el autor en la edición española revista por el autor – NT. Esta observación del traductor de Paidéia es extremadamente instigante. Finalmente ¿cuáles son los motivos por los cuales un pasaje tan relevante aparezca en la edición española entre corchetes, y no exista en la edición original en alemán? Observemos que la traducción española fue revisada por el autor, lo que descarta la idea de que de forma osada y no muy honesta el traductor la hubiese incluido por cuenta propia. ¿Habría Werner Jaeger aprendido con los españoles lo que los alemanes no le enseñaron? ¿O habrá osado dejar en la edición en español lo que no se atrevió a escribir en la alemana? ¿Habría dejado en una edición y negado en la otra una afirmación al menos bastante controvertida en Platón? Platón, bastante más aristocrata que su maestro, Sócrates, ¿habría al final de su vida “democratizado” tanto sus ideas políticas al punto de extender derechos de ciudadanía y, entre ellos, el de una educación popular ofrecida por el estado a todos los habitantes de la polis, y no sólo a la restringida categoría de los “ciudadanos” de su tiempo de la cual él mismo era parte? En la cita indicada arriba de Paidéia todas las palabras en negritas son del autor, menos educación popular, que corre por mi cuenta.

7 Recuerdo que en el Brasil las universidades públicas, enteramente “sostenidas” por el poder público, pueden ser “federalis”/nacionales, “estaduais”/provinciales (creadas y gerenciadas por los “Estados” de la Federación Brasileña) y hasta por municipios. Por otra parte, entre las instituciones “privadas” existen universidades comunitarias y las francamente empresariales. Son estas últimas las que proliferan geométricamente.

Universidade Federal de Pernambuco). Allí el equipo elaboró la propuesta no sólo de un “Método Paulo Freire de Alfabetización”, sino todo un “Sistema Paulo Freire de Educación”, que preveía en 1961 hasta la creación de una “Universidad Popular” y de un “Instituto Internacional de Estudios Obreros”⁸. El “sistema” ni siquiera llegó a ser ensayado. Paulo Freire y su equipo fueron convocados por el Ministerio de Educación en Brasilia para implantar una amplia y radical Campaña Nacional de Alfabetización que tenía a Cuba como horizonte. Los militares se anticiparon con el golpe de 1º de abril de 1964. Paulo fue detenido y exiliado. En su exilio participó y apoyó experiencias de alfabetización y educación continua de adultos del pueblo en Chile y, fundamentalmente, en colonias recién liberadas del dominio portugués, a partir de la iniciativa de los gobiernos revolucionarios que habían llegado al poder en África. Los primeros tiempos fueron promisorios y sus “libros africanos” lo revelan. Pero lo que ocurrió luego, entre guerras internas y nuevas dictaduras, nuevamente reveló el dilema de desplazarse de la clase insurgente y de las comunidades civiles de poder a un poder de estado, un “deber de educar” rápidamente transformado en un “poder de educar”.

De regreso al Brasil después de trece años de exilio, Paulo Freire ingresó en dos universidades de San Pablo, una pública y otra privada-comunitaria: La Universidad Estadual de Campinas y la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, donde nos reencontramos. Pero es en la “católica” que encontró un “espacio de docencia” mucho más acogedor. Es en ella, y no en la UNICAMP,

8 Las experiencias inauguradas a partir del pasaje de Paulo Freire y su primer y equipo por el Servicio de Extensión de la Universidad de Recife aparecen escritas por primeira vez en el número 4 de la Revista de Cultura de la Universidad de Recife, con fecha de abril/junio de 1963. Paulo Freire y parte de los integrantes de su equip pionero publican una pequeña serie de artículos. Vale la pena recordar sus títulos: *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*, [Concientización y Alfabetización: una nueva visión del proceso], escrito por Paulo Freire (pp. 5 a 22); *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação* [Fundamentación teórica del Sistema Paulo Freire de Educación], escrito por Jarbas Maciel (pp. 25 a 58); *Educação de adultos e unificação da cultura* [Educación de adultos y unificación de la cultura], escrito por Jomard Muniz de Brito (pp. 61 a 69); y *Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire* [Concientización y alfabetización: una visión práctica del Sistema Paulo Freire], escrito por Aurenice Cardoso, donde por primera vez el “Método Paulo Freire de Alfabetización” es publicado (pp. 71 a 79).

Recuerdo que en el artículo escrito por Paulo Freire la palabra “cultura” aparece en la segunda página. La palabra “educación” –sin ninguna calificación– aparecerá bastante más adelante y apenas en dos momentos de la “Iª parte” del texto. Antes de describir sumariamente su método de alfabetización, en la “IIª parte” de su artículo Paulo Freire subordina su propuesta de educación a un proceso de “democratización de la cultura”. Y será “cultura” el concepto-clave de todo su escrito. Los cuatro artículos pioneros fueron años más tarde reeditados por Osmar Fávero, en el libro: *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta* [Cultura popular y educación popular – memoria de los años sesenta].

que se creó la hasta hoy existente Cátedra Paulo Freire. Llamado como Secretario de Educación del gobierno de Luiza Erundina, Paulo Freire y sus compañeros crean el MOVA-San Pablo, un movimiento público y popular de alfabetización que se convertirá en modelo para otros varios “Movas” distribuidos por Brasil. En las elecciones gubernamentales siguientes un candidato de derecha asume el gobierno de San Pablo, y en menos de seis meses el MOVA-San Pablo es desmontado.

Años más tarde, al frente del Partido de los Trabajadores (del cual Paulo Freire es uno de los fundadores) Luís Inácio Lula da Silva asume la presidencia del país. Al contrario de lo que esperábamos todos, la experiencia exitosa del MOVA es descartada y el Ministerio de Educación implanta en todo el País un extraño “Brasil Alfabetizado”, vivo (y agonizante) hasta hoy. Aún a lo largo de gobiernos “petistas”, Paulo Freire muy raras veces fue invitado a colaborar con el Gobierno Nacional. Él apoyó algunas iniciativas provinciales y municipales bajo el gobierno del PT. Innumerables experiencias de convertir en popular una política pública de educación son desfiguradas a lo largo del tiempo o son rápidamente desarticuladas posteriormente a las derrotas del PT y de otros partidos de izquierda en elecciones. Este educador que hoy da nombre a más de cincuenta escuelas públicas en todo Brasil, y que recientemente fue proclamado como “Patrono de la Educación Brasileña”, partió sin haber logrado de forma consistente y duradera realizar como efectivamente “popular” una educación “pública”. Esto es, una educación escolar creada y conducida por agentes del pueblo y de instituciones de la sociedad civil, y realizada en su nombre y a su favor y, no como un proyecto de empoderamiento puro y simple del poder partidario del estado. Soy testigo de que su tiempo, sus ideas y su empeño se dirigieron en el final de su vida mucho más a los movimientos populares de Brasil que a iniciativas gubernamentales.

La memoria de lo que Paulo Freire acompañó en momentos “insurgentes” en Brasil, en Chile, en Angola, en Mozambique y en Nicaragua (donde estuvimos juntos en 1980), y que con pesar vio desaparecer rápidamente del horizonte, nos ayuda a recordar que la educación pública no surge como nosotros aquí y allá la idealizamos, al oponerla a la educación y a las escuelas privadas, particulares y confesionales. Con dolor, Paulo, Darcy y cuántas y cuántos de nosotros aprendimos que es temerario confiar en una educación que en las democracias puede cambiar de manos y de mentes cada cuatro años y donde cada Secretario de

Educación (frecuentemente rival del que acaba de salir) resuelve “borrar todo lo que fue hecho y comenzar todo de nuevo”. ¿Cómo confiar en una educación que gobiernos autoritarios, a izquierda y a derecha, rápidamente hegemonizan como una “política de estado” o un “proyecto de partido” cuando en algún momento fue soñado como algo “del pueblo”?

Más allá de lugares y momentos excepcionales –no raramente efímeros– la educación pública, en su forma moderna, surge paralelamente al nacimiento de los estados-nación en Europa. Aparece y rápidamente se difunde en países sometidos a conflictos internos o externos entre finales del siglo XVIII y el siglo XIX, cuando los conflictos internos y las guerras entre viejas y nuevas naciones europeas eran más la regla que la excepción. Surge, en consecuencia, al interior y al servicio de sistemas políticos nacionales fuertemente militarizados, entre los armamentos, los ejércitos y la educación ofrecida a sus niños y jóvenes. Uno de los pioneros en su origen y donde se da una acelerada expansión es Prusia, el más militar y belicoso de los países de la Europa de su tiempo.

Su modelo más inmediato es el ejército y no la sociedad. Después, bajo el impacto de la revolución industrial, será la empresa y no la comunidad. Y fuera de breves momentos de excepción, a derecha y a izquierda, una educación pública de matriz europea se dirige, a través de sus escuelas “abiertas a todos”, a instruir y formar niños y jóvenes entregados a la tutela de un poder de estado empeñado en generar ciudadanos letrados, iluminados y disciplinados; o sea, personas listas para “vivir y morir por la Patria”. Sabemos que el abecedario pedagógico de muchas de nuestras escuelas aún comienza con la letra “d” y de la palabra “disciplina” derivan todas las otras. Uniformes, formaciones de estilo militar, cultos a los “símbolos de la Patria” serán su rutina diaria.

Un discreto acento humanista-iluminista apenas en parte escondía el tenor uniformemente disciplinador de la escuela pública en sus orígenes. Michel Foucault, entre otros estudiosos muy conocidos, habla de ello. Y como tanto él como otros pensadores críticos y pos-críticos son nuestros conocidos, quiero traer aquí un inesperado testimonio.

Al mismo tiempo que Marx y Engels, León Tolstoi, un escritor ruso y un aristócrata disidente escribía esto sobre las escuelas no sólo de su país.

En las manos de las clases dirigentes están el ejército, el dinero, las escuelas, la religión, la imprenta. En las escuelas, fomentan el patriotismo en los niños con historias que describen al propio pueblo como siempre correcto y mejor que todos los otros; en los adultos fomentan este mismo sentimiento con espectáculos, ceremonias, monumentos y una prensa patriótica mentirosa; y, lo más importante, fomentan el patriotismo por el hecho de que, al promover todo tipo de injusticia y crueldad contra otros pueblos, despiertan en ellos la hostilidad contra su propio pueblo y después utilizan esa hostilidad para despertar actitudes hostiles en su propio pueblo⁹.

En buena medida, esta es la primera matriz de una pedagogía normativa oficial de la escuela pública de los siglos XVIII y XIX, que las políticas públicas importan para América Latina, en forma diferenciada.

La Inglaterra de la Revolución Industrial da a la educación pública su otra cara. En un país que desde temprano aprendió a separar –al estilo griego arcaico– la elite aristocrática y, después, la burguesía floreciente que debería gobernar y administrar de la masa de las “personas comunes” (profesoras/es incluidos) destinadas a obedecer y a trabajar, redujo en lo esencial el acento militarmente patriótico de sus escuelas e incorporó en ellas lo que otros países de Europa tardaron en incluir, y que rápidamente los Estados Unidos de América del Norte innovaron y convirtieron en el centro del espíritu de la enseñanza de sus escuelas públicas: el foco sobre la formación de ciudadanos competentes-competitivos orientados a la empresa y a la industria en tiempos de paz, y al ejército en tiempos de guerra. Algo descubierto tempranamente como otro “buen negocio”. Y esta ha sido y es, en forma acelerada en los últimos treinta años, la otra cara que

9 Está en la página 166 del libro *Liev Tolstoi -os últimos días* [Liev Tolstoi – los últimos días], de la Penguin Companhia/Companhia das Letras, de São Paulo, con fecha de 2011. Corresponde al artículo *Patriotismo e governo* [Patriotismo y gobierno], escrito por Tolstoi en 1900. Recuerdo que después de ser ya un escritor universalmente consagrado y después de haber sido excomulgado por el Sínodo de la Iglesia Ortodoxa Rusa, debido a sus ideas sobre la religión y, especialmente, por sus ásperas críticas al gobierno y a la religión en su país, Liev Tolstoi creó en su propiedad, Iasnaia Poliana, una escuela para los hijos de sus siervos, los “mujiques”. Él mismo se dedicó a enseñar en esta escuela y escribió inclusive una cartilla popular (existe traducción en portugués). Hay versiones de que la escuela simplemente “no siguió adelante”. Pero hay también otras versiones según las cuales la escuela de Tolstoi fue cerrada por orden del “gobierno imperial”.

también se incorporó rápidamente a nuestras políticas públicas y a las currículas escolares.

A derecha y a izquierda, entre las ideologías y los regímenes políticos de vocación totalitaria, prácticamente todos los educadores, de Sócrates a Paulo Freire, fueron colocados al margen, oficialmente proscriptos u “olvidados”; fueron considerados como curiosos creadores de extrañas pedagogías y escuelas “alternativas”, cuando no fueron presos, exiliados o asesinados. Las ideas y las propuestas pedagógicas cultural y/o políticamente innovadoras, fuera de las raras excepciones de las diferentes escuelas alternativas, de las cuales las *antroposóficas* son tal vez el ejemplo más conocido y universalmente difundido, han sido aceptadas como experiencias singulares, casi siempre dirigidas “a los que pueden pagarlas”. Pero cuando, en otra dirección, son creadas por los obreros y directamente dirigidas al pueblo –del siglo XIX a las dictaduras latino-americanas del siglo pasado– fueron severamente perseguidas y, aquí y allá, cerradas, no en pocas oportunidades entre tiros y prisiones, tal como ocurrió con las “escuelas anarquistas” de vocación libertaria durante algún tiempo implantadas en Brasil por obreros emigrantes europeos y dirigidas a los hijos de trabajadores¹⁰.

Una “educación pública popular” es casi siempre efímera se degenera como una educación pública sometida a un poder de Estado a través de la obediencia del pueblo, o principalmente, cuando se anuncia como una educación al “servicio de la sociedad civil”. En Brasil, durante la vigencia del Partido de los Trabajadores, en el gobierno de la Federación, en el de algunos estados y en el de innumerables municipios, la “educación popular” fue decretada oficialmente como “política de la escuela pública”. Fue entonces el breve y fecundo tiempo de la creación de “escuelas ciudadanas”, de “escuelas *candangas*”¹¹ y otras “escuelas populares” con otros nombres y una declarada vocación comunitaria y participativa. Fue el tiempo de las asambleas populares sobre educación, de los colectivos pedagógicos, de las gestiones compartidas, de los presupuestos participativos, de las investigaciones previas conjuntamente con las comunidades de acogida

10 Norma Elizabeth Pereira Coelho defendió en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur una tesis de doctorado sobre este asunto: *Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)* [Los libertarios y la educación en Río Grande del Sur (1895-1926)], Porto Alegre, 1987.

11 NdeT: La escuela “candanga” se refiere a un proyecto de educación integral desarrollado a fines de los años noventa en Brasilia, propuesta que integraba la vida comunitaria con la escuela.

de las escuelas para la elaboración de propuestas curriculares cuestionadoras. Hoy, fuera de algunos casos muy raros, todo lo que se hizo queda en la memoria melancólica de algunos docentes y en algunas disertaciones y tesis de posgrado.

Durante el actual gobierno nacional, se declaró a Paulo Freire “Patrono de la Educación Brasileña”, el Ministerio de Educación elaboró un documento que basa en la educación popular la política pública de educación del país. No hay nada en el horizonte que torne esta vaga propuesta en una práctica confiable. Muy por lo contrario, las personas que militan en el Consejo Nacional de Educación resisten como pueden el avance evidente y creciente del ideario neoliberal, defensor de la “escuela para la empresa” y de la “educación como negocio”.

La siguiente cita podría ser tomada como el “lema” de apenas una cara de las críticas que los educadores contrarios a este horizonte pedagógico oficial en Brasil le hacen a la escuela pública.

En una breve perspectiva histórica, en América Latina, especialmente en Brasil, la escuela pública no ha sido ni es una institución pensada para acoger a las clases populares.

En América Latina, en los países cuyos modelos políticos y económicos se pautan por la ideología desarrollista, la escuela, especialmente la escuela pública, tuvo como uno de sus principales objetivos, con las clases populares, prepararlas para el mundo del trabajo, garantizando una fuerza de trabajo mínimamente educada, además de inculcar y difundir la ideología liberal de acceso y democratización del conocimiento socialmente producido para todos¹².

Conocemos de sobra algunas razones manifiestas respecto de la distancia, o

12 Este pasaje está en el artículo de Maria Teresa Esteban y Maria Tereza Goulart Tavares “Educação popular e a escola pública – algumas questões e novo horizontes” [Educación popular y la escuela pública – algunas cuestiones y nuevo horizontes], en la página 293 de Educação popular – lugar de construção social coletiva, [Educación popular – lugar de construcción social colectiva], libro organizado por Danilo Streck y Maria Teresa Esteban.

incluso de una disonancia, entre la educación pública-estatal y la educación popular. Una de ellas está suficientemente difundida como para no ser más que sumariamente recordada aquí. La educación popular no se presenta como un servicio cultural a través de la educación extendida hacia el pueblo, sino como una acción pedagógica puesta al servicio del pueblo; puesta al servicio directo de su endo-formación y de su empoderamiento como un agente activo de transformaciones sociales casi siempre hostiles a los poderes de Estado liberales, neoliberales o liberalmente populistas; hostiles a tales políticas y, más aun, a los intereses de los polos político-económicos a los cuales sirve un poder público colonizado. Pero hay también otro motivo del desprendimiento/separación entre la educación popular y nuestras políticas gubernamentales de educación, que ha sido sutilmente olvidado. Desde los orígenes de los movimientos de cultura popular en el Brasil de los años sesenta y muy rápidamente, cuando la educación popular se difunde por toda América Latina, Paulo Freire será su firma político-pedagógica, lo que me parece hoy en día algo casi olvidado.

Veamos. Al desplazar su lugar de inserción de un poder-de-estado a instituciones y frentes de luchas populares, la educación popular descalifica la esencia de tenor nacionalista-patriótico de cualquier educación pública. Veremos más adelante cómo la educación popular, a partir de Paulo Freire, en un lapso muy breve pasa de “nordestina” a “brasileña”, de “brasileña” a “latinoamericana” y de “latinoamericana” a “altermundista”. Altermundista aquí en un doble sentido de la palabra. Primero: universalista a partir de las clases y de los movimientos populares –de los cuales hoy en día la Vía Campesina es un ejemplo elocuente–. Segundo: integrada al principio de que cabe al pueblo –nosotros incluidos, según mi visión– la creación de “otro mundo posible”.

De esta forma, como educador popular, frente al enfrentamiento entre movimientos campesinos paraguayos y la política expansionista de mi país, Brasil, yo me coloco al lado de los campesinos paraguayos y en contra de la política agraria de mi país. Y con ellos aprovecho para aprender a releer otra versión de la “Guerra de la Triple Alianza”, enseñada en las escuelas brasileñas hasta el día de hoy como una triunfante... “Guerra del Paraguay”¹³. Una primera lección difícil de

13 Mientras escribo estas anotaciones, separadas por apenas dos días, millares de personas salieron la semana pasada a las calles en su inmensa mayoría de las ciudades brasileñas. El viernes, capitaneadas por la Central Única de los Trabajadores, por el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y por otros movimientos y agremiaciones “de izquierda”, salieron hombres y mujeres, que se volcaron a las calles para

aprender entre nosotros es que, a partir del momento en que “más allá de lo nacional” uno se posiciona “al lado del pueblo”, toda esta creación de las elites gobernantes llamada “nacionalismo” se convierte en algo a superar en nombre de un pan-universalismo fraterno.

En el *Dicionário da Educação do Campo*¹⁴, que de aquí en adelante nos acompañará todo el tiempo, en su extenso artículo sobre Educación del Campo, Roseli Caldart, en nombre de la autonomía y del protagonismo de las clases y de los movimientos populares, radicaliza la idea de que no cabe a un poder de estado tutelar políticas públicas de educación. Que el gobierno responda obligatoriamente por la economía de la educación pública, pero de ninguna forma por su control político-pedagógico.

La Educación del Campo, principalmente como prácticas de los movimientos sociales campesinos, busca conjugar la lucha por el ascenso a la educación pública con la lucha contra la tutela política y pedagógica del Estado (reafirma en nuestro tiempo que no debe ser el Estado el educador del pueblo)¹⁵ (subrayado y paréntesis de la autora).

apoyar al actual gobierno del Partido de los Trabajadores (y su frágil y detestable “coalición de partidos”) y a la presidente Dilma Rousseff. Quedaron fuera partidos y agremiaciones de extrema izquierda, inclusive los que presentaron candidatos para la presidencia de la república en las últimas elecciones. El color rojo fue absolutamente dominante entre las banderas, las cintas, las ropas y los colores pintados en el rostro. El domingo multitudes en número superior ganaron las calles para “protestar contra el gobierno”. Entre los zapatos, las ropas y los rostros se podía percibir una “diferencia de clases sociales” más que evidente. El color rojo, exagerado el viernes, dio lugar a torrentes humanas de verde-amarillo-azul-y-blanco, los “queridos colores del pueblo brasileño”. Entre gritos de repudio y palabras de orden sumamente agresivas, el Himno Nacional Brasileño fue cantado innumerables veces. De una manera creativa y deshonestamente, justamente aquellos que no encontrarían problemas en desnacionalizar lo que aún nos resta, fueron los que simbólicamente empujaron a los manifestantes “rojos” a una “izquierda de ladrones y comunistas”, y se apropiaron –como en las escuelas– de himnos, colores, palabras, cantos y otros símbolos “amados”, para decir que “somos nosotros el pueblo brasileño”.

14 Dicionario de Educación del Campo

15 Está en la página 262 del *Dicionário da Educação do Campo* [Diccionario de Educación del Campo]. Este “diccionario” compuesto de largos artículos escritos por diferentes personas directamente o no ligadas al Movimiento de los Trabajadores de la Tierra y de una naciente Educación del Campo, fue publicado por la Editora Expresión Popular, de São Paulo en 2012. Roseli Caldart ha sido y es la más conocida y persistente educadora co-responsable de la conducción de los debates sobre la línea pedagógica del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra, tanto en lo que se refiere a las escuelas de los campamentos y asentamientos de la Reforma Agraria, como en la elaboración de una “pedagogía de movimiento” bastante más amplia y políticamente consecuente con el ideario del MST, donde la propia idea de educación va mucho más allá de la escuela y de la educación formal. Vimos y veremos que entre educadores provenientes del mundo de la academia y muy conocidos en Brasil, el MST cuenta con la

La educación popular y el desafío del diálogo

Hay como mínimo dos variantes en la comprensión de lo que es la educación popular.

Primera: es una modalidad de pensamiento, de práctica pedagógica y de acción política derivada de ella, dirigida a /por las clases populares y direccionada a participar de procesos en los cuales ellas se convierten en protagonistas de transformaciones sociales. Surge alrededor de los años 60 en América Latina y radicaliza teórica, pedagógica y políticamente lo que también en Europa fue llamado en algunos momentos y lugares, educación popular. No se dirige como un servicio suplementario de la educación de las clases populares, sino que pretende colocarse pedagógicamente al servicio de las clases populares para que ellas mismas establezcan su destino como clase y sus acciones políticas transformadoras.

Segunda: aquello a lo que damos ahora el nombre de “educación popular” es algo que a lo largo de la trayectoria humana ocurre en diferentes momentos y en diversos lugares sociales. Con diferentes firmas y diversas ideologías políticas y propuestas pedagógicas para su realización, hay educación popular siempre que una crítica radical a una política, a una hegemonía económica, a una cultura política y a una educación derivada de ellas se asocia a un proyecto originado por las clases populares. Un proyecto que justamente repiensa la educación como cultura, la cultura como política y la política como transformación social de vocación popular.

En el caso brasileño y para quedarnos aquí en la primera alternativa, recordemos que aunque los Movimientos de Cultura Popular (MCP) de la aurora de los años sesenta surjan tanto “en el campo” como “en la ciudad”, en su vocación freireana y más difundida una educación popular es dirigida directamente a los campesinos. Las primeras experiencias nordestinas distintivas son rurales, comenzando por las *Cuarenta horas de Angicos*. Y el Movimiento de Educación de Base, la institución más expandida y expresiva derivada de los MCPs es absolutamente rural. Entre la educación popular de los años sesenta –apenas

presencia activa de Miguel Arroyo y Gaudêncio Frigotto.

tardíamente asumida con el nombre de “educación popular”– y la educación del campo hay un intervalo de más de cincuenta años.

Ahora, una peculiaridad nuclear de la educación popular, desde sus orígenes remotos hasta los días de hoy, la separa ideológica, política y pedagógicamente de otras vertientes de educaciones de vocación clasista, transformadora y revolucionaria. En el imaginario de la educación popular no debe existir un polo central, una agremiación de teoría-y-práctica, un partido (o lo que sea) director de los procesos de saber-hacer, en el encuentro entre un “nosotros” educadores populares no “del-pueblo”, y “ellos”, educadores populares en el doble sentido de la palabra “popular”.

La educación popular tiene en el diálogo no una metodología pragmática de acción pedagógica, de la que el “círculo de cultura” será la más conocida imagen. El diálogo es el comienzo y el final de todo el acontecer del enseñar-a-aprender. En sus formas más radicales –aquella que yo personalmente asumo– su “palabra de orden” es el desorden pedagógico. Es la idea de que, con un mínimo de propuestas de base, todo lo que se realiza como y a través de la educación popular parte de un encuentro igualitario de saberes y significados. Los que generan y conducen un trabajo de educación popular –ya sea un “grupo de alfabetizandos” o una institución que crea una “propuesta de educación popular”– constituyen colectivos, tan igualados e igualitarios como sea posible pensarlos.

La simple lectura de la bibliografía al final de una línea de tiempo que va desde los primeros libros y artículos de educación popular hasta los más actuales, dejará claro que aún cuando una crítica de la sociedad tiene sus fundamentos en autores como Marx y Gramsci, a partir del propio Paulo Freire una tendencia dialógicamente humanista –entre las infinitas variaciones de esta amplia y, no raramente, vaga palabra– será su horizonte. Y esto nos acompaña hasta hoy, si queremos ser francos y transparentes. Desde el comienzo de los años sesenta Cuba fue para nosotros un horizonte –inclusive para militantes cristianos– y la educación cubana era un modelo escolar, aunque pensadores y educadores cubanos fueron y siguen siendo, entre nosotros, educadores populares latino-americanos, absolutamente extraños. Hasta dónde puedo recordar, ellos no aparecen en los libros de colecciones de textos más recientes.

En un libro que me parece absolutamente actual, Alfonso Torres Carrillo radicaliza este supuesto.

La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que ésta fuese bienvenida dentro de la Iglesia; primero el MEB de Brasil¹⁶ asume su metodología y posteriormente la Conferencia Episcopal de Medellín (1968); de este modo los fundamentos y la metodología de Freire influyen en aquello que posteriormente sería la Teología de la Liberación. Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres verían en la Educación Conscientizadora la metodología más coherente con las acciones pastorales y educativas¹⁷.

A pesar de que las palabras anteriores puedan ser relativizadas, especialmente cuando son extendidas al contexto de toda América Latina, no hay dudas de que uno de los puntos críticos entre los militantes de una educación popular de tendencia freireana y otros que, en nombre de una acción política más directamente clasista, defendían que debía estar centrada en posiciones partidarias o no, las propuestas de transformaciones de la sociedad y de una formación política de las clases populares, siempre fue una cuestión densamente polémica.

La radicalidad de una pedagogía centrada en un diálogo entre personas, culturas y clases sociales, en la construcción de cada momento y del conjunto del acontecer de la educación, fue y sigue siendo, desde los primeros años hasta la actualidad, al mismo tiempo la fuerza humanamente pedagógica y la debilidad política de la educación popular. No sólo las ideas, sino también las experiencias personales de Paulo Freire y de sus incontables seguidores a lo largo del tiempo son la evidencia de ambas cosas. Freire fue, a lo largo de toda su vida, un defensor radical de la dialogicidad en/de la educación. Soy testigo de la manera como no aceptaba, bajo

16 El Movimiento de Educación de Base, al cual pertenecí – CRB.

17 Está en la página 28 de *La educación popular – trayectoria y actualidad*, justamente en el tópico: “los inicios – la educación liberadora de Paulo Freire”, cuando Carrillo comenta la coyuntura brasileña del comienzo de los años sesenta. Llamo la atención sobre la expresión “liberadora”, indicativa de que la propia palabra “popular” al comienzo de los años sesenta en Brasil no calificaba la propuesta pedagógica de Paulo Freire, y servía apenas para unificar la idea de una “cultura popular”, de que una “educación liberadora” sería una dimensión y un frente de acciones entre otras.

ningún pretexto, la imposición, no sólo de ideas, sino de proyectos y propuestas pre-construidas por grupos de educadores y, después, “llevadas listas” al pueblo. Uno de los debates de su actuación en educación con el Partido de los Trabajadores estaba justamente en su no-aceptación de que en programas de educación un partido pudiese “llevar lista” una propuesta, aun cuando fuera el resultado de debates entre sus dirigentes o militantes más directamente ligados a la educación.

Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo

Una de las más extrañas costumbres de antropólogos es la de dejar de intentar comprender “lo que está aconteciendo” con la mirada dirigida a macro-dimensiones de la política, la economía y otros amplios campos de la sociedad, como el de las “políticas públicas de educación”, y simplemente buscar “mirar alrededor”. Es lo que haré abiertamente aquí.

Cuando noto cómo, a mi alrededor, proceden las “personas comunes” (yo incluido); cuando procuro comprender lo que piensan, en qué fundamentos se basan y cómo actúan y en nombre de qué; cuando leo lo que leo –y no sólo en los libros y artículos de élite, sino también en las innumerables revistas sobre educación editadas por instituciones de la sociedad civil, por secretarías municipales de educación (práctica muy común en Brasil), o incluso compradas en puestos de diarios–; cuando acompaño no tanto los “grandes debates sobre la educación en Brasil y en el mundo” sino las conversaciones de supervisores de escuelas, o en mesas de café (siempre apreciadas por Paulo Freire), constato que las personas con quienes convivo, las que leo y me son próximas (especialmente entre brasileñas e hispanoamericanas), a las que estudio a fondo y de quienes sigo aprendiendo, encuentro que están repartidas de una manera que sumariamente podría dibujarse así.

1ª. Algunas personas están empeñadas en trabajar intensamente a favor de la educación y de la escuela pública. Y esto puede deberse a que son educadores y/o gestores de la educación, vinculados a alguna institución oficial del poder público nacional, provincial o municipal, o porque son educadores y docentes de universidades públicas y desde ellas defienden la supremacía de una “educación pública, democrática, ciudadana, de calidad y ofrecida a todas y todos”, o porque

son militantes de sindicatos o de otras instituciones clasistas-docentes, como la Central Única de los Trabajadores. Varios de los más conocidos y consecuentes educadores y pensadoras de la educación en Brasil están en este caso.

2ª. Algunas personas se identifican públicamente como educadores populares. Se reconocen como seguidoras de las ideas originarias de Paulo Freire y de otros pioneros de la educación popular en Brasil y en América Latina y, paralelamente expresan su filiación al ideario de defensa de la escuela pública y agregan a esto una militancia directa con organizaciones y movimientos populares. Existen varias instituciones de la sociedad civil, como el Instituto Paulo Freire y muchísimas otras, específicamente dedicadas a una “educación popular”. De igual manera, movimientos sociales populares con frecuencia se definen como ligados a la educación popular. En términos de América Latina, el Consejo Latinoamericano de Educación de Adultos es, desde hace varios años, el más importante portavoz de una educación popular freireana¹⁸.

3ª. Algunas personas –y su número es creciente en los últimos años– se lanzan a proyectos y acciones de creación de “escuelas alternativas” en la búsqueda de “otra educación”. Bajo este nombre estoy incluyendo aquí desde experiencias provenientes de Europa o de los EUA, de las cuales la Escuela Antroposófica y su pedagogía Waldorf constituyen la experiencia más conocida y difundida en Brasil, hasta recientes iniciativas de creación de cooperativas de educación, de escuelas comunitarias, de escuelas creadas en nombre de una moderada o aún radical transferencia del foco de la educación de la “enseñanza de quien educa” para el “aprendizaje de quien se educa”¹⁹.

Entre las personas que se suman a un casi difuso “movimiento de educación alternativa”, hay dos tendencias polares. Una es la de las personas preocupadas

18 En una reciente consulta sobre la educación popular realizada por el CEAAL, respondieron 118 instituciones de la sociedad civil afiliadas a la educación popular, provenientes de prácticamente todos los países de América Latina. (Carrillo, 2012: 139-140).

19 En Brasil, además de las “escuelas antroposóficas”, bastante difundidas por el país, existen en algunos Estados de la Unión “escuelas logosóficas”. Son escuelas creadas a partir del pensamiento de Carlos Bernardo González Pecotche –Raumsol– un pensador argentino cuyas ideas encontraron innúmeros seguidores en Brasil, donde todos sus libros fueron traducidos. Existe un Sistema Logosófico de Educación, y en Paraná hay un Instituto González Pecotche. Raumsol que creó una primera escuela logosófica en Córdoba, en Argentina. Ignoro si existe en su país, tal como en Brasil, una “Red de Escuelas Logosóficas”.

con la formación de sus hijos, y adeptas de una educación especial, altamente calificada y de amplia libertad de acción y pensamiento, en general ligadas a escuelas alternativas pagas y caras. Otra, la de las personas que se lanzan en busca de una “alternativa de educación” que a partir de experiencias pioneras pueda ser ampliada y democráticamente difundida, si fuera posible invadiendo el propio territorio de la educación pública²⁰. Pensadores que van desde Tolstoi, O’Neill, Rousseau, Claparède, Freinet, Montessori a otros más recientes, son sus fuentes de origen.

4ª. Finalmente, hay personas que en línea directa y desde inicios de los años sesenta hasta hoy se identifican como educadores populares y se consideran atravesados por las teorías, propuestas y prácticas de la educación popular. Son ellas las más vinculadas en línea directa al pensamiento y a la herencia político-

20 Sé que en Brasil y en diferentes países de América Latina crece entre educadores una resistencia a la imposición de planes curriculares rígidos. Una polémica entre educadores francamente “contenidistas” y educadores que pretenden centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en prácticas activas, para quienes el “aprender a aprender” (uno de los “cuatro pilares del aprendizaje” según la UNESCO) es en todo más esencial que aprender contenidos disciplinares. Algunas escuelas alternativas formulan propuestas pedagógicas en las que se otorga al niño el derecho a elección directa de aquello que desean dialogar y aprender en cada momento de cada “día en la escuela”. Llamo la atención sobre el hecho de que en el decorrer de todas las polémicas actuales sobre estos y otros “rumbos de la educación” y de modalidades de prácticas pedagógicas, el nombre de Carl Rogers —el psicólogo y educador norteamericano creador de la “enseñanza centrada en el alumno”— esté casi siempre ausente. Sin embargo, a mi entender, sus ideas fueron fundadoras, inclusive durante los primeros tiempos de la educación popular. Si puedo tomar el ejemplo del Movimiento de Educación de Base, recuerdo que practicábamos, desde nuestras reuniones hasta las clases de alfabetización a través de la radio, prácticas dialógicas centradas en “dinámica de grupos” venidas mucho más de Max Pagés, Carl Rogers y otros, que de autores más sociológicos y más políticamente situados a la izquierda.

Debo recordar también un largo documental en castellano sobre experiencias alternativas en América Latina. Este documental, que vi en vídeo en un canal cultural de la televisión, concentra una crítica radical a los sistemas oficiales de educación. Su nombre es “La Educación Excluida” y no constan en el mismo experiencias alternativas en Brasil y tampoco la opinión de educadores brasileños. Por otro lado, uno de los educadores hoy más presentes en encuentros y seminarios sobre la educación en Brasil es el profesor portugués José Pacheco. En su país él creó la “escuela del Puente”, una experiencia gubernamental franca y radicalmente alternativa. Habiéndola conocido, Rubem Alves (tal vez el único educador más leído que Paulo Freire en Brasil) la hizo conocida en un libro. Rubem Alves fue el defensor intransigente del ingreso de Paulo Freire a la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas, donde su nombre fue cuestionado por el consejo universitario por no ser Paulo un “doctor”, oficialmente. José Pacheco se jubiló en Portugal y hoy vive en Brasil. Actualmente vive la experiencia de una escuela alternativa dentro de una Institución Âncora (no gubernamental) en la ciudad de Cotia, en la periferia de São Paulo. La escuela está situada en la confluencia de cuatro grandes favelas y es dirigida a niños y jóvenes de ellas. No por casualidad recibí un mensaje informando que Finlandia se transformó en el primer país en abolir la materialidad contenidista y programática de la educación pública. A quien interese, el sitio que recibí, es este. <http://rescola.com.br/finlandia-sera-o-primeiro-pais-do-mundo-a-abolir-a-divisao-do-conteudo-escolar-em-materias/>

pedagógica de Paulo Freire. Será entre ellos que se establecerá una división siempre existente, pero que tornará más clara y definida una línea de frontera.

Es importante considerar que aun teniendo su fundamento “en las ideas de Freire”, algunas personas practicantes de alguna modalidad de educación popular reconocen que “los tiempos son otros”, cincuenta y tantos años después de la publicación de los primeros escritos del “equipo pionero”, y frente a algunos acontecimientos de dimensión internacional, latinoamericana y nacional (sobre todo entre los países que atravesaron tiempos de gobiernos militares) fueron y continúan siendo reconceptualizados no sólo coyunturas de acción, sino inclusive fundamentos y horizontes de la educación popular. En verdad, la expresión utilizada por algunos educadores populares de la actualidad es “refundamentación de la educación popular”. Una vez más nos habla Alfonso Torres Carrillo, quien, refiriéndose en 2007 a un libro suyo de 2000, afirma esto:

Para Alfonso Torres (2000: 21) la refundamentación está asociada a múltiples factores como el agotamiento de los referentes discursivos al respecto de la pluralización de prácticas y actores de la EP, la crisis del socialismo histórico y la atracción ejercida por nuevas colocaciones teóricas provenientes de las ciencias sociales; “desde mediados de los ochenta comenzamos a sentir una cierta insatisfacción con respecto a los discursos que orientaban nuestras experiencias, ellos nos parecían limitados para dar cuenta de lo que estábamos haciendo; los referentes teóricos con que interpretábamos la realidad, orientábamos los proyectos y comprendíamos a los sujetos que los protagonizaban no expresaban todo lo que queríamos decir o no se correspondía con la realidad sobre la cual estábamos actuando²¹.

Creo que los términos y los rumbos de la refundamentación de la educación popular a partir de los años ochenta son bastante conocidos. Pero, aún en diálogo con Alfonso Torres Carrillo, quiero sintetizar algunos de ellos.

21 Está en la páginas 77 y 78 de Educación popular – trayectoria y actualidad. Es curioso que en la bibliografía al final del libro el autor haya olvidado de mencionar su libro del 2000 recordado en la cita.

A partir del propio Paulo Freire de sus últimos escritos, la educación popular se abre a un diálogo con otras modalidades de acción social –en lo que recupera en buena medida la tradición original venida de la *Cultura Popular* de los años sesenta en Brasil– con la contribución de otras y pluri-diversas teorías y propuestas venidas de las ciencias sociales y de ramas humanistas de la filosofía, y con diversas tendencias de la propia educación, inexistentes o incipientes en las dos décadas antecedentes, como la educación de los (y no sólo “para los”) movimientos sociales, la educación ambiental, la educación para la paz, la educación y derechos humanos, entre otras. En verdad es preciso recordar que la redemocratización relativa de los países de América Latina y el empoderamiento de algunos movimientos populares forzó la educación popular, por lo menos en algunas de sus vertientes más próximas a tales movimientos y frentes de lucha, al colocarse como instancia de apoyo político-pedagógico a acciones educativas presentes y activas en/de los propios movimientos populares.

Por otra parte, algunas corrientes más recientes y unidireccionadas de educaciones posteriores se aproximaban, no raramente, a la educación popular e identificaban sus prácticas sectoriales como también populares. Este es el sentido en que aquí y allá se habla de educación ambiental popular.

Esta apertura inevitable en múltiples direcciones y en diálogo con diversos actores sociales llevó a la educación popular en gran medida a migrar de una exclusiva o prioritaria “lectura clasista ortodoxa de la sociedad a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales” (Torres, 2012: 78). La propia categoría “pueblo” pasó a recibir diversos y frecuentemente divergentes sentidos entre los educadores populares. Este es también el tiempo histórico en que, sobre todo en países pluriétnicos y pluriculturales, como Brasil, otros actores étnicos, culturales y sociales se constituyen y obligan a la propia educación (inclusive la de las políticas públicas) tanto a una completa revisión de contenidos pedagógicos, como a la incorporación de nuevas escuelas y educaciones, como en Brasil la educación indígena, la educación en comunidades *quilombolas*²² y otras más.

22 NdeT: Las comunidades “quilombolas” constituyen continuidad histórica de los “quilombos” (comunidades autónomas conformadas por esclavos fugados de las haciendas que, con el tiempo, se constituyeron en símbolos de resistencia del pueblo negro en Brasil). Actualmente, las familias “quilombolas” vienen luchando por conquistar títulos de propiedad de las tierras históricamente ocupadas, en conflicto continuo con los agronegocios. Para estas comunidades, que se esparcen por casi todo el

También serán los educadores populares de estos países los más sensibles a incorporar al círculo de los saberes, sentidos, significados, sensibilidades y sociabilidades de “otros pueblos y de otras culturas”, al núcleo tanto del campo teórico-ideológico de los saberes, como también al de otras éticas, estéticas, eróticas y políticas.

Una pedagogía “concientizadora y politizadora”, destinada en su horizonte a transformaciones radicales de la sociedad mediante una conquista popular del poder, tiende a ser relativizada y repensada en el campo de las diferencias entre los diversos contextos sociales. Aunque para la mayor parte de los educadores populares el pueblo –en el sentido original de clase-para-sí– sea un sujeto protagónico de procesos de lucha y cambio social, hay una ampliación del sentido político de las propias transformaciones y sus horizontes. Traigo en este sentido el testimonio de Marilena Chauí, filósofa, profesora laureada de la Universidad de San Pablo y activista del Partido de los Trabajadores por muchos años. En un capítulo de un libro llamado *Civilização e barbárie*²³, al analizar la cuestión de la actualidad de los fundamentalismos religiosos de nuestro tiempo, Marilena Chauí evoca ideas de David Harvey. Y recuerda entonces que teorías y proyectos de acción social que sugieren transformaciones radicalmente esenciales entre el pensar y el actuar tenderían a parecer un ilusorio conjunto casi conservador de ideas y de propuestas.

Agreguemos a la descripción de Harvey algo que no puede ser olvidado ni minimizado, o sea, el hecho de que la pérdida de sentido del futuro es inseparable de la crisis del socialismo y del pensamiento de izquierda, esto es, de debilitamiento de la idea de emancipación del género humano. (...) Se perdió, hoy, la dimensión del futuro como posibilidad inscripta en la acción humana, como poder para determinar lo indeterminado y para ir más allá de situaciones dadas, comprendiendo y transformando el sentido de ellas²⁴.

territorio brasileño (mayormente en el Nordeste), la tierra no sólo es un espacio para la producción económica sino también un elemento representativo de identidad y cultura.

23 Civilización y barbarie

24 Está en la página 151 del libro *Civilização e barbárie* [Civilización y barbarie], coordinado por Adauto Novaes. El capítulo de Marilena Chauí tiene este título: Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico-político [Fundamentalismo religioso: la cuestión del poder teológico-político].

La persistente crisis de la búsqueda de un modelo histórico de sociedad más allá de la capitalista estaría ejerciendo, sobre muchos pensadores del presente y del futuro próximo, un descreimiento no sólo en la viabilidad de la transformación social en dirección a otro modelo, sino también hasta en el horizonte de la posibilidad de un proyecto de futuro en nombre de un mundo que desplace del mercado y del capital el eje del poder de transformación del presente y de gestación y gestión de otro futuro para el ser humano y para el mundo de la vida social.

Sensibles a un diálogo con vertientes de pensamiento teórico, de construcción del conocimiento y de sus derivaciones para la educación fundadas en autores que no en pocas oportunidades provienen más de la física cuántica y de la biología que de la economía y de la política, desde alternativas bastante diferenciadas, los educadores populares acogen nuevas comprensiones de fondo “holístico”, “multicultural”, “integrativo-interactivo” y dialógicamente “transdisciplinar”. Esta derivación inevitable, según algunos, desplaza una primacía de la cuestión social del plano socioeconómico hacia formas de comprensión más totalizadoras, no sólo del acontecer humano, sino también de la complejidad de la sociedad.

Tal como ocurre al interior de las propias vertientes marxistas, entre los educadores populares cuestiones relacionadas con la individualidad, la identidad, la afectividad, la conectividad, centrada en dimensiones que llegan a someter la racionalidad a la afectividad, tienden a constituir ahora el propio centro de las reflexiones teóricas, de las teorías del conocimiento-conciencia y, en consecuencia, las líneas de dirección de una educación que solamente puede ser “popular” si es popularmente sensible y totalizantemente humanizadora.

En fin, aun entre los herederos más fieles de las tradiciones originales freireanas, en la senda de los últimos escritos de Paulo Freire, educadores populares latinoamericanos migran de la unicidad de metodologías de pedagogía e investigación centradas de forma directa o indirecta en abordajes dialécticos, hacia el diálogo con otras corrientes de pensamiento y acción. En este sentido y apenas como un ejemplo entre otros, creo oportuno llamar la atención hacia un desplazamiento reciente y esencial, por lo menos en el caso brasileño. Luego de muchos años de absoluto distanciamiento de pensadores y educadores portugueses, hoy en día Brasil se abre a un diálogo expresivamente creciente con

pedagogos de universidades de Portugal. Y un fecundo y pluri-dirigido diálogo de personas como Antônio Nóvoa e Boaventura de Souza Santos es clara muestra de esa fecunda y tardía evidencia. Recuerdo sólo al pasar que Paulo Freire fue fuertemente influenciado por Frantz Fanon, y en más de una ocasión nos confesó que no en pocas oportunidades aprendía más con sus “maestros africanos”, como Samora Machel y Amílcar Cabral, que con reconocidos pensadores de Europa.

En los comienzos de los años 80, el recién creado Partido de los Trabajadores encargó a cuatro educadores un pequeño documento que ayudase al partido a pensar fundamentos de una “educación de los trabajadores”. Hasta donde recuerdo la expresión “educación popular” no fue entonces utilizada. Paulo Freire, Demerval Saviani, Moacir Gadotti y yo escribimos cada uno de nosotros un pequeño texto. Le correspondió a Moacir Gadotti reunirlos y llegar a un documento de síntesis²⁵.

De regreso en Brasil, Paulo Freire era entonces profesor de la Facultad de Educación de la UNICAMP, al lado de Dermeval Saviani. Moacir Gadotti era profesor de la Facultad de Educación de la USP y yo era profesor de antropología en el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas de la misma UNICAMP. Mis colegas pedagogos me acogían como representante de una rara y extraña especie de educador, y sobre todo con Paulo mis diálogos eran más fecundos, pues recuerdo que en su pensamiento originario la palabra sagrada entre los antropólogos, “cultura”, era también germinal en su vocabulario. Pero esta sería otra historia.

Este debe haber sido uno de los últimos momentos en que Paulo y Dermeval trabajaron juntos. Creo que en ese mismo año fundamos en la UNICAMP el Centro de Estudios e Investigación de Educación – CEDES, y ya Dermeval Saviani estaba ausente del equipo fundador, que contaba ahora con la presencia de Maurício Tragtenberg, profesor también de la UNICAMP y conocido teórico y activista anarquista. Escribo estas memorias para recordar que, entre pensadores esenciales de la educación brasileña, el momento de la “refundamentación” de

25 En su forma original lo que escribimos salió en uno de los Cadernos do Trabalhador [Cuadernos del Trabajador]. Después los escritos fueron reunidos en el libro *A educação como um ato político partidário* [La educación como un acto político partidario] publicado por la Editora Cortez de São Paulo. Mi artículo en este libro colectivo fue: *Um plano popular de educação* [Un plan popular de educación].

la educación popular tal vez haya solamente retomado una diferenciación entre comprensiones “dialógicas” y “dialécticas”, que en verdad ya están presentes en la compleja polémica sobre el sentido de *Cultura Popular* (escrito entonces con iniciales mayúsculas) de los comienzos de los años sesenta. Momentos esenciales de esta polémica están en algunos artículos reunidos por Osmar Fávero en *Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos sessenta*²⁶. Una diferenciación que acompañará el recorrido de la educación popular y de otras pedagogías de vocación emancipatoria durante sus trayectorias y hasta el presente. Finalmente, el dilema griego de 3000 años atrás, con respecto al sentido de la educación y de su “dirección de la deuda”, aún no fue resuelto. Y espero que nunca lo sea.

Dermeval Saviani y otros intelectuales de reconocida importancia se irán alejando de una definida vertiente freireana de la educación popular. Saviani elaborará la teoría de una pedagogía histórico-crítica²⁷. Su propuesta pedagógica estuvo restringida al ámbito estrictamente académico durante varios años, contrariamente a lo que ocurrió desde sus orígenes con la educación popular, que ingresó inicialmente en la universidad por la puerta trasera y hasta el día de hoy difícilmente consigue llegar hasta la recepción en algunas de ellas.

Creo, sin embargo, que una vertiente dialéctica estuvo siempre presente en el ideario y en las propuestas de una pedagogía militante en diferentes movimientos populares en América Latina. Pienso que en Brasil es la o una de las principales fuentes de ideas, propuestas pedagógicas y proyectos concretos de educación y escuela de movimientos populares hoy involucrados en frentes de lucha por la conquista de diversos territorios: territorios de la tierra donde se planta, territorios del saber que se siembra.

El surgimiento de la educación del campo

La reciente educación del campo tal vez sea su mejor evidencia. Y no por casualidad Dermeval Saviani es uno de los autores más recordados entre los artículos del *Diccionario de la Educación del Campo* [DEC], cuya primera

²⁶ Cultura Popular y Educación Popular – memoria de los años sesenta

²⁷ Entre los varios libros y artículos de Demerval Saviani sobre su propuesta pedagógica tal vez uno de los más importantes para su comprensión sea *Pedagogia Histórico-Crítica*, publicado en 2000, por Editora Autores Associados, de Campinas.

edición es ya del siglo XXI, como también los documentos que establecen su propuesta²⁸. De igual manera, en este diccionario Paulo Freire es recordado al pasar, cuando no omitido, y casi siempre sólo a través de Pedagogía del oprimido. Lo mismo ocurre con otros educadores populares de la vertiente freireano-dialógica, excepción justamente de la expresión educación popular.

El Diccionario de la educación del campo trae los siguientes extensos artículos relacionados a la educación: educación básica del campo, educación corporativa, educación de jóvenes y adultos, educación del campo, educación omnilateral²⁹, educación politécnica, educación popular, educación profesional, educación rural. Los significados asignados a la educación corporativa por educadores de línea dialéctica o no, la presentan como una iniciativa colonizadora del capital y una tradicional educación rural es criticada como una “educación pública” descalificadora de la “gente de campo”.

De esta forma, en el artículo sobre educación rural, Marlene Ribeiro escribe lo siguiente:

Se deduce de ahí que la política educativa destinada a las poblaciones campesinas tuvo mayor apoyo y volumen de recursos cuando contemplaba intereses relacionados a la expropiación de la tierra y la consecuente proletarianización de los agricultores. Asociado a esos intereses, se identificaba el proyecto de implantación, por parte de las agencias de fomento norteamericanas, de un modelo productivo agrícola generador de la dependencia científica y tecnológica de los trabajadores del campo. De este modo, la educación rural funcionó como un instrumento formador tanto de una mano de obra discipli-

28 El surgimiento de la expresión “Educación del Campo” posee fechas bien definidas. En un primer momento ella y su propuesta surgen con este nombre: educación básica de campo, durante los momentos de preparación de la Conferencia Nacional por una Educación Básica de Campo, realizada en Luziania, Goiás, del 27 al 30 de julio de 1998. Pocos años más tarde pasó a ser oficialmente denominada educación del campo a partir de un Seminario Nacional, realizado en Brasília, del 26 al 29 de noviembre de 2002. La decisión del nuevo nombre fue reafirmada después en los debates de la II Conferencia Nacional, realizada en julio del 2004.

29 NdeT: Se refiere a una perspectiva educativa de raíz marxista. Cf. <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/42948/o-modelo-de-educacao-omnilateral#ixzz3sR6lBcMP>

nada para el trabajo rural como de consumidores de los productos agropecuarios generados por el modelo de la agricultura importado (p. 297 en el original).

Una diferencia radical justifica la creación de un modelo de educación dirigido al campesinado y por el campesinado. Una nueva educación surgida del campesinado y de sus instituciones propias de identidad, pensamiento y lucha, en oposición a la educación rural, y también en una línea de teoría y acción crecientemente distanciada de la tradición de la educación popular.

Los movimientos sociales no poseen ningún control sobre una educación rural bajo control del poder del Estado, y su práctica pedagógica en verdad difunde en el “medio rural”, como vimos en la cita de arriba, la misma pragmática ideología hegemónica de la enseñanza pública de las escuelas de la ciudad. Es en tal sentido que una propuesta de educación del campo pretende ser su contracara. A partir de las experiencias pedagógicas de los movimientos campesinos ella proyecta la creación y la consolidación de una educación escolar y para-escolar financiada por el poder público, pero ahora bajo el control directo y pleno de los movimientos sociales del campo³⁰.

En el artículo *Educación básica de campo*, Lia Maria Teixeira de Oliveira retoma la idea central de una educación activamente contra-hegemónica centrada en el protagonismo directo de las clases y de los movimientos populares.

30 Como política de movimiento social popular, el MST establece acuerdos a nivel nacional, estadual y municipal con el poder público. Recuerdo que en Brasil la “educación fundamental” era competencia de los gobiernos municipales, aunque hubiera una legislación nacional de educación, cuyas leyes y fundamentos fueran cambiados periódicamente. Hay un acuerdo de que el Gobierno Federal de La Unión financia las escuelas del MST (más de 1.800 en el país), a través sobre todo de PRONERA (un programa de apoyo a la educación del Instituto Nacional da Reforma Agrária). Sin embargo, se entiende que quien establece directrices de educación escolar y de jóvenes y adultos en los campamentos y asentamientos de la reforma agraria son colectivos del MST. En su artículo del diccionario, Roseli Caldart defiende con todas las letras que no cabe al poder de estado ni a cualquier política gubernamental la gestión ideológica y pedagógica de la educación del campo. Ella lo expresa de la siguiente manera: “La Educación del Campo, principalmente como prácticas de los movimientos sociales campesinos, busca conjugar la lucha por el acceso a la educación pública con la lucha contra la tutela política y pedagógica del Estado (reafirma en nuestro tiempo que no debe ser el Estado el educador del pueblo)” (DEC:262). Énfasis y paréntesis de la autora.

La rebeldía como sentimiento/lucha por la emancipación es un rasgo pedagógico de diversas poblaciones campesinas, indígenas, *caiçaras*³¹, quilombolas, afectadas por represas, de agricultores urbanos, que están buscando la educación a partir de una perspectiva contra-hegemónica, de acuerdo con lo que Gramsci nos enseña³². Fue exactamente eso que produjo la diferenciación de la Educación del Campo de la histórica educación rural: el protagonismo de los movimientos sociales del campo en la negociación de políticas educacionales, postulando una nueva concepción de educación que incluyese sus cosmologías, luchas, territorialidades, concepciones de naturaleza y familia, arte, prácticas de producción, así como la organización social, el trabajo, de entre otros aspectos locales y regionales que comprenden las especificidades de un mundo rural (p. 238 en el original. Énfasis de la autora).

Roseli Caldart nos acompañará aquí en dos citas de su autoría. Ella argumenta que la educación del campo no es una mera modalidad pedagógica (educación) y geopolítica (del campo) que se contrapone a la educación de las escuelas rurales ofrecidas por el poder público. Ella es “un fenómeno de la realidad brasileña actual”. Sin necesidad de recordar lo que ocurrió también, viniendo del campo a la ciudad, con la educación popular de los años sesenta, ella sugiere que en el Brasil actual, una educación no sólo para campesinos, sino a partir de luchas

31 NdeT: Esta denominación se refiere a personas y comunidades del litoral de los estados de Paraná, São Paulo y Rio de Janeiro. Son agrupamientos que se han dedicado básicamente a la agricultura de subsistencia y la pesca. Si bien la propiedad y la producción es individual y/o familiar, estas comunidades mantienen diversas prácticas sociales basadas en la reciprocidad y la ayuda mutua. Las actividades de trabajo colectivo así como la realización de diversas festividades y manifestaciones culturales propias constituyen factores importantes de integración social comunitaria.

32 Recuerdo que en el caso brasileño –que podría ser común en otros países de América Latina– los movimientos sociales más movilizados se dividen de acuerdo con sus sujetos étnicos, culturales y sociales. Y aunque formen un activo “frente único” inclusive contra políticas y omisiones gubernamentales recientes, mantienen sus especificidades. Así, existen varios frentes de lucha: de pueblos indígenas, de comunidades quilombolas y de movimientos de negros, de pescadores ribereños o marinos (*caiçaras*), de poblaciones rurales desalojadas por represas e hidroeléctricas, de diferentes “pueblos de la selva” en la Amazonia (extractores de caucho y/o de castaña), al lado de agremiaciones sindicales y de clase en el campo y la ciudad. Algunos encuentran en instituciones de la Iglesia Católica sus más activos y persistentes apoyos, como el Consejo Misionero Indigenista (CIMI) y la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT).

originadas en sus movimientos. Una nueva educación emerge con la propuesta de recuperar una radicalidad emancipatoria tal vez diluida a lo largo de los años. Veamos como ella afirma esto en una primera cita.

La Educación del Campo nombra un fenómeno de la realidad brasileña actual, protagonizado por los trabajadores del campo y sus organizaciones, que busca incidir sobre la política de la educación desde los intereses sociales de las comunidades campesinas. Objetivo y sujetos remiten a las cuestiones del trabajo, de la cultura, del conocimiento y de las luchas sociales de los campesinos y al embate (de clase) entre proyectos del campo y lógicas de la agricultura que tienen implicaciones en el proyecto del país y de la sociedad y en las concepciones de política pública, de educación y de formación humana (p. 257 en el original.).

No es muy diferente lo que escribe Gaudêncio Frigotto en sus artículos: educación omnilateral y educación politécnica³³. Al lado de una crítica directa y radical a la oferta de educación a través de políticas públicas (de gobiernos del Partido de los Trabajadores, considerados como “de izquierda”), un nuevo acontecer en la educación brasileña, a partir de la propuesta de la educación del campo, pretende también recolocar en términos de clase y de lucha de clases algo que a lo largo de los años tendería a haberse diferenciado y diluido en buena parte de las teorías de la “reconceptualización” de la educación popular a partir de los años ochenta. En Frigotto, educador especialista en educación y mundo del trabajo, tal como en otros educadores dialécticos, la categoría “cultura” da lugar a la categoría “trabajo”, y a una idea de “pueblo” como la colectividad ampliada de personas y colectivos de la sociedad civil empeñados en frentes de luchas emancipatorias, retorna a la idea de pueblo como clase y de procesos de transformación social como algo cuyo piso es la lucha de clases³⁴.

33 Sus dos artículos van desde la página 265 hasta la página 279 del Diccionario de la educación del campo.

34 Llamo la atención sobre el hecho de que en su artículo del mismo diccionario: educación popular y educación del campo – nexos y relaciones, Concepción Paludo, una educadora popular de línea freireana, dialoga con Marx, con Ricardo Antunes (sociólogo marxista especializado en el mundo del trabajo), con João Pedro Stédile, ideólogo del MST, con Demerval Saviani y con Gaudêncio Frigotto. Ya en su artículo educación popular y sistematización de experiencias, Oscar Jara deja de lado a educadores y otros

La denominación EDUCACIÓN DEL CAMPO, constituida a partir del proceso de lucha del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST), engendra un sentido que busca confrontar, al mismo tiempo, con una perspectiva restringida, colonizadora, extensionista, localista y particularista de la educación y con las concepciones de naturaleza fragmentaria y positivista de conocimiento. Por centrarse en la lectura histórica y no lineal de la realidad, el proceso educativo escolar (de la educación del campo se vincula a la lucha por una nueva sociedad, y, por eso, se vincula también a los procesos formativos más amplios que articulan ciencia, cultura, experiencia y trabajo (p. 277 en el original. Énfasis del autor).

Regreso a Roseli Caldart. A partir de los documentos fundadores de la Educación del Campo (algunos de sus autores lo escriben con mayúsculas) ella se apoya en una diferencia entre preposiciones, para oponer “del” a “para” y hasta inclusive a “con”, con el fin de profundizar la radicalidad popular de la educación del campo. Finalmente, ¿a quién pertenece una educación? ¿Quién es, no sólo su usuario, su destinatario o incluso su co-agente, sino el creador, educador y gestor de la educación?

En sus orígenes el “del” de la *Educación del Campo* tiene que ver con ese protagonismo: no es “para” y ni aun “con”: es de los trabajadores, educación del campo, de los campesinos, pedagogía del oprimido... Un del que no es dado, sino que precisa ser construido por el proceso de formación de los sujetos colectivos, sujetos que luchan para tomar parte de la dinámica social, para constituirse como sujetos políticos, capaces de influir en la agenda política de la sociedad. Que representa, en los límites impuestos por el marco en que se inserta, la emergencia efectiva de nuevos educadores, interrogadores de la educación, de la sociedad, constructores (por la lucha/presión) de políticas, pensadores de la pedagogía, sujetos de prácticas³⁵.

pensadores de línea dialéctica como los recordados por Conceição Paludo y otros.

35 Está en la página 5 de un documento originalmente mimeografiado en Porto Alegre, con este nombre:

En nombre de la propuesta de una nueva educación del campo, mediante diferentes convenios entre movimientos sociales populares y universidades brasileñas, se crean cursos y programas de estudios que van desde la alfabetización de adultos hasta escuelas para niños y jóvenes de campamentos y asentamientos provenientes de la reforma agraria, y de estas a cursos superiores de formación de educadores especialmente preparados para actividades pedagógicas “del campo”, y no sólo “rurales”. También cursos de *Pedagogía de la Tierra* de nivel de grado, de especialización e inclusive de maestría forman anualmente una nueva modalidad de educador en Brasil.

Dejo a otras personas la tarea de profundizar más esta cuestión cuyo esbozo apenas grafico aquí. De esta manera, quiero cerrar este tópico preguntando si no estaremos actualmente frente a por lo menos tres vertientes al interior, o en áreas de frontera de aquello que en su gramática más amplia y generosa podrá ser llamado todavía educación popular.

En el extremo derecho, podemos situar las más diversas iniciativas, entre la teoría y la práctica, que asocian una cada vez más polisémica y vaga idea de educación popular a diversas vertientes y tendencias de acciones sociales y, de forma más específica, de aquellas que se presentan como una de las varias modalidades de pedagogías fundadas en “principios freireanos”, rediseñados por relecturas que los actualizan y/o los ajustan en esta o aquella dirección especializada de una educación “vocacionada”. La educación ambiental popular es un buen ejemplo, así como lo son las diferentes propuestas de educación para la paz, educación y derechos humanos, educaciones en nombre de minorías sociales, étnicas o sexuales.

Educação do campo – notas para uma análise do percurso [Educación de campo – notas para un análisis del recorrido]. La misma cita puede ser encontrada en el artículo de Ademar Bogo, un conocido militante del MST: A questão da educação do campo e as contradições da luta pelo direito, [la cuestión de la educación de campo y las contradicciones de la lucha por el derecho], en la página 96. El artículo de Ademar Bogo es uno de los escritos de un libro bastante recomendable para quien se interese por el propio surgimiento y el proceso de consolidación más recientes de una Educación de Campo. El libro es: Educação do Campo e contemporaneidade – paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. [Educación del Campo y contemporaneidad – paradigmas, estrategias, posibilidades e interfaces]. El libro fue publicado en 2013 por la Editora de la Universidad Federal de Bahía donde se concentra uno de los más activos colectivos vinculados a la educación del campo, bajo coordinación del profesor Antônio Dias Nascimento. El libro contiene también el importante documento del Forum Nacional de Educação do Campo – FONEC– notas para análisis del momento actual de la Educación de Campo, celebrado en Brasilia entre el 15 y el 17 de agosto de 2012.

En el centro ubico la educación popular en su tradición freireano-dialógica más directa. Aquí están situados educadores que se reconocen como herederos en línea directa de las propuestas originarias de la educación popular-dialógica. Aquellos que realizaron juntos, y como un acontecimiento territorialmente latinoamericano, el proceso de reconceptualización. Aquellos educadores que continentalmente se reúnen en torno al CEAAL, y que preservaron, hasta hoy, una diferenciada matriz esencialmente dialógica de acciones pedagógico-políticas emancipatorias. En el límite, sitúo aquí a educadores que, aun cuando son lectores y usuarios de teorías críticas provenientes del marxismo, no se consideran practicantes de una educación dialéctica centrada en la lucha de clases, aunque el pueblo y los movimientos populares sean todavía reconocidos como el eje del protagonismo en el proceso de transformación social.

Finalmente, a la izquierda debo colocar las diferentes vertientes de algún modo afiliadas a una lectura dialéctica de la sociedad y de la educación. Vertientes todas ellas fundadas en lecturas provenientes de algún origen marxista y centradas en el acontecer histórico de la lucha de clases. Considero que hoy son cada vez más raros los activistas y educadores comprometidos directamente con movimientos y procesos de luchas populares que se consideran “orgánicamente freireanos” o que incluso se autodefinen como educadores populares. Educadores que, aun cuando preservan todavía algo de las ideas originales de Paulo Freire, no lo leen ya como el trayecto de su mapa en las luchas de conquista de territorios y, menos todavía, como el puerto de llegada.

Considero además que la reciente instauración de la educación del campo en Brasil y en el “campo” de las luchas y propuestas del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y de otros movimientos afiliados, constituye hoy el lugar social de tenor político en que una nueva vertiente de educación emancipatoria surge y se afirma.

De la cultura al territorio

¿Había una palabra-generadora en los comienzos de lo que terminó siendo la educación popular? Sí. Y no era “educación”, sino “cultura”. Recuerdo que cultura popular era el movimiento que nos unía. Recuerdo también que en la primera experiencia de alfabetización en el Nordeste de Brasil, las “fichas de

cultura” se destinaban a ser críticamente decodificadas por los alfabetizandos en sus dialógicos “círculos de cultura”. Y la “idea de cultura”, entre una filosofía y una antropología embrionaria que desaguaban en una pedagogía crítica, dialógica y “liberadora”, atravesaba todas las “fichas”, de la primera a la última. Recuerdo aquí que la secuencia de nuestras acciones de entonces eran de algún modo estas: tornar una pedagogía fundada en la idea de cultura, una acción pedagógicamente cultural; crear con el pueblo una “nueva cultura”, a partir de cambios de calidad en la conciencia del educando, con un progresivo contenido asumidamente político; dotar a este “contenido político” de un sentido contrahegemónico orientado a acciones transformadoras y emancipatorias.

Aun cuando la actuación de los primeros movimientos de cultura popular fuera dirigida a campesinos y comunidades rurales, la relación entre la educación popular y una lucha popular por la tierra era aún vaga y francamente idealizada y difusa. La excepción fueron las *Ligas Campesinas* de Paraíba y de Pernambuco.

Muchos años más tarde, a partir de los frentes de luchas por la tierra del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y de otros movimientos campesinos equivalentes, asociados a frentes de lucha de pueblos indígenas y, enseguida, de las innumerables comunidades quilombolas, otra categoría, que antes era casi olvidada, se sobrepone a la idea generadora de “cultura” y pasa a consolidar el propio “piso” de una emergente modalidad de educación, originada directamente a partir de los movimientos campesinos. Su palabra clave es territorio.

Entre campesinos, indígenas y *quilombolas*, un horizonte que supera aquello que da sentido a una acción por la conquista local y geográfica de tierras o de territorios, desafía el desmontaje oficial y capitalista de una ancestral geopolítica y de una político-cartografía del país. Se trata ahora no sólo de conquistar tierra expropiada y transformada en latifundio improductivo o entregado a la voracidad del agronegocio, así como territorios ancestrales de indígenas y de negros cercados por grandes estancias, cuando no por empresas nacionales o multinacionales de minería y de explotación maderera. Se trata ahora de, a partir de la conquista ampliada de tierras campesinas, *quilombolas* e indígenas, reescribir, desde adentro para afuera y desde abajo para arriba, toda una nueva cartografía popular.

Desde entonces el educador vinculado a alguno de los movimientos populares de lucha geopolítica y social por territorios de vida y de sentido de vida se ve ahora comprometido con una lucha en nombre de acciones político-pedagógico-cartográficas cuya “escritura” no se traduce sólo en y entre nuevos textos, sino también en y a través de un rediseño innovador de nuevos mapas sociales. No basta re-pronunciar, re-decir ideológicamente Brasil –o América Latina– como en los primeros años y después de ellos. Es preciso re-mapear geopolíticamente el país y el continente.

Desde la selva hasta el campo y desde el campo hasta la ciudad (pues también en ella gran número de movimientos sociales de los “sin-techo” se encuentran activos), diferentes actores sociales borrados, desconocidos, apenas conocidos, demonizados o folklorizados ahora entran en escena y sin máscaras “muestran su cara”. *Campesinos, caiçaras, seringueiros*³⁶, *castañeros*³⁷ y otros pueblos de la selva, pobladores de *quilombos*, de *terras-de-santo*³⁸, de *faxinais*³⁹, de “fundos de pasto”⁴⁰, al lado de los numerosos pueblos y tribus indígenas de las etnias del Brasil salen al campo. Salen organizados en frentes de lucha, y a partir de sus difíciles, lentas, pero sucesivas conquistas nos ayudan a reinventar el mapa del Brasil y a recrear una nueva y real cartografía social.

“Territorio”, “territorialización”, “procesos de territorialización”, estas palabras apenas técnicas entre geógrafos del pasado reciente asumen, con los frentes de lucha de los movimientos campesinos, *quilombolas*, indígenas y otros, una connotación francamente pedagógica, y, por lo tanto, emancipadoramente política. Este nuevo decir-y-mapear pasa a significar no sólo algo que a lo

36 NdeT: trabajadores extractores de caucho.

37 NdeT: trabajadores recolectores de castaña.

38 NdeT: Se refiere a terrenos urbanos registrados a nombre de un santo por donaciones realizadas a la Iglesia hasta fines del siglo XIX. Principalmente en el norte de Minas Gerais, son parte del modo de ocupación territorial. Sus ocupantes tradicionales están organizados en favor de lograr la propiedad plena.

39 NdeT: El sistema “faxinal” hace referencia a una forma de producción campesina de la región boscosa del centro-sur de Paraná. Son comunidades rurales que se destacan por el uso colectivo de las tierras, fundamentalmente para la crianza comunitaria de animales y la producción de yerba mate. Se han mantenido parcialmente al margen de los procesos de modernización, lo que les ha permitido sostener características culturales singulares y producir preservando el ecosistema.

40 NdeT: Las comunidades rurales de “fundos de pasto” se extienden por la zona semiárida de la “caatinga” (Nordeste de Brasil) y se caracterizan por la posesión y uso comunitario de la tierra. Principalmente se dedican a la crianza de chivos y la mayoría carece de títulos de propiedad, lo que ha determinado continuas acciones de tomas de tierras. Son consideradas por los organismos oficiales como “comunidades tradicionales”, con identidades y valores comunes.

largo de la historia de un pueblo demarca una “natural” expansión de fronteras y una ocupación de territorio. Implica re-significar todo un proceso activo de reconquista de territorios usurpados históricamente, junto con una reescritura de cartografías. Nuevas lecturas de la vida y de los lugares de la vida que pasan de una geografía física donde las acciones humanas son casi complementarias, a una crítica geopedagógica en que las acciones humanas recrean y significan ahora el propio “físico” de un territorio.

Sin olvidar toda la labor de movimientos sociales populares de naturaleza urbana y todo el trabajo de educación popular realizado entre fábricas y villas, una vez más, como en la aurora de los años sesenta en el Nordeste de Brasil, es del campo y del campesinado que emerge una polisémica y desafiante reescritura de alternativas de educación de los movimientos populares y al servicio de los movimientos populares. Y en el conjunto de los movimientos que en buena medida acaban de publicar el Informe de la Comisión Campesina de la Verdad, una educación popular para el siglo XXI desplaza una aún vaga “idea de cultura”, hacia la concretización geopolítica del “territorio”, no sólo el lugar social, sino toda una simbología de frentes de lucha y de conquistas⁴¹.

Sin que las teorías, propuestas y prácticas de tenor feireanos hayan perdido o estén perdiendo, a lo largo de América Latina, su actualidad, considero que en el transcurso de su trayectoria ellas promueven la interacción de diferentes focos y ejes de acción emancipatoria, en la misma medida en que, sin olvidar sus primeros pasos, pasan de una antro-po-pedagogía de la cultura junto al Pueblo a una socio-pedagogía de los movimientos populares. Y desde ella y a través de ella, convergen en una geo-pedagogía cartográfica de las luchas populares por conquista del territorio⁴².

41 Este documento que llevó años para ser elaborado y cuyo conocimiento está aún restringido a círculos muy pequeños, acaba de ser publicado. Transcribo aquí el comienzo de la introducción del informe.

“En 2012 fue creada la Comisión Campesina de la Verdad (CCV), uno de los frutos del Encuentro Unitario de los Trabajadores, Trabajadoras y Pueblos del Campo, de las Águas y de las Florestas. Este evento reunió, en Brasília, en 2012, millares de campesinos de más de cuarenta organizaciones y movimientos ligados a la lucha por la tierra y por territorios, en memoria del 1º Congreso Campesino, realizado en 1961 en Belo Horizonte. Además de celebrar los más de cincuenta años del congreso de Belo Horizonte, el Encuentro Unitario articuló la diversidad de las organizaciones de campo en la construcción de alternativas políticas, económicas y sociales al agronegocio para el campo brasileño. Alternativas y banderas basadas en la defensa de la reforma agraria, en el respeto del medio ambiente, en la producción de alimentos saludables y en la soberanía alimentaria, en defensa de los derechos territoriales, en la generación de renta y en la mejora de la calidad de vida en el medio rural, entre otras banderas y luchas”.

42 Y no sólo en Brasil. Sobre todo en los países marcadamente pluriétnicos, como Bolivia, Ecuador, Perú,

Hay un pasaje de Miguel Arroyo, en uno de los artículos del *Diccionario de la Educación del Campo*, que traduce felizmente lo que describo aquí. En el flujo de acciones del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y de otros movimientos de la Vía Campesina, desde una lucha de treinta años a favor no sólo de una reforma agraria, sino de toda una transformación de la sociedad brasileña a través de conquistas populares sobre la tierra, sobrevuela una idea que vuelve polisémico y amplía el sentido y el tenor simbólicamente político y pedagógico de “territorio”.

Convivimos con varios y entrelazados territorios geográficos, sociales y culturales expropiados, desde los cuales luchamos en nombre de reconquistar no solamente tierras, sino también saberes, sentidos y significados que fueron expropiados junto con la tierra, e involucra justamente la educación y su lugar social más elocuente: la escuela. Mediante proyectos de creación popular de otro saber, el territorio-escuela es un lugar social a ocupar militantemente. Aquí es que Miguel Arroyo anota en el artículo *Pedagogía del Oprimido*.

La *Pedagogía del Oprimido* encuentra su afirmación en los procesos educativos extraescolares, sobre todo, pero también inspira otra escuela, otras prácticas educacionales escolares. El rasgo más radical: ocupar el territorio-escuela. Los movimientos sociales, al luchar por tierra, espacio y territorio, articulan las luchas por la educación, por la escuela –las luchas por derechos a territorios–. Muestran la articulación entre todos los procesos históricos de opresión, segregación y deshumanización, y reaccionan luchando en todas las fronteras articuladas de liberación. Escuela es más que escuela en la pedagogía de los movimientos. Ocupemos el latifundio del conocimiento como una más de las tierras, como uno más de los territorios negados.

Colombia, los de América Central y Caribe, México y Brasil, etnia y territorio se suman ahora como dos frentes sociales y simbólicos de una misma lucha popular. En este sentido recomiendo algunos pequeños (grandes) libros de una nueva colección de estudios populares colombianos. Las Ediciones Desde Abajo está publicando una Colección Primeros Pasos, dirigida a activistas populares y a movimientos e instituciones de mediación. Entre sus primeros libros recomiendo especialmente: Producción social del espacio; el capital y las luchas sociales en la disputa territorial, de Carolina Jiménez y Edgar Novoa; Hacer historia desde Abajo o desde el Sur, de Alfonso Torres Carrillo.

La escuela, la universidad y los cursos de formación de profesores del campo, indígenas y quilombolas son otros territorios más de lucha y de ocupación por derechos. La negación, la precarización de la escuela, es equiparada como una expresión de la segregación-opresión histórica de la relación entre clases. Ahora, la escuela repolitizada es un territorio más de lucha y de ocupación, de liberación de la opresión. La Pedagogía del Oprimido es radicalizada en la pedagogía escolar por las luchas de los movimientos por educación de campo, por la escuela del campo en el campo⁴³.

Aquello que en los años sesenta/setenta atribuíamos a la cultura y comprendíamos como la tarea pedagógica de una educación popular entendida como una región de la cultura, al mismo tiempo que tratábamos de adjudicar a la idea de cultura – con la compañía frecuente de Antônio Gramsci– su naturaleza política olvidada, es ahora retomado, sobre todo por la educación del campo, como una cartografía de valor político-popular que recoloca en la “base de la historia” los términos de las alternativas de una educación emancipatoria de movimientos indígenas, quilombolas, populares.

Tanto “en aquellos tiempos” como ahora la historia se repite y, como en Marx, rediseña, entre viejos y nuevos términos –como “capitalismo neoliberal” o “globalización”– o bien su farsa, o bien su tragedia. Ayer como hoy hay expropiaciones que son simbólicas, hay apropiaciones que son culturales, hay latifundios que son de saberes y, más que “en aquellos tiempos”, hay no sólo personas –entre semi-esclavos y obreros mal pagos– productoras de mercaderías, sino un sistema de mercado que transforma ahora a las personas en mercancía. Hay, por lo tanto, luchas de conquistas territoriales que también deben operar en estos y sobre estos dominios.

43 Este largo pasaje es parte del artículo Pedagogía del Oprimido, que va desde la página 553 a la página 560 del Diccionario de la Educación de Campo. La cita de Miguel Arroyo está en las páginas 559 y 560. La idea de territorios simbólicos, más tarde culturales y pedagógicos, y de una lucha popular por otras territorializaciones, está presente en recientes trabajos del educador colombiano Marco Raúl Mejía, hoy uno de los más fecundos y activos educadores populares en diálogo con el momento presente, sobre todo de América Latina y uno de los más lúcidos críticos de los procesos actuales de colonización simbólica, entre los medios y la escuela. Ver referencias de los libros en la bibliografía.

Aun teniendo que confesar que no profundicé debidamente en este tema, debo decir que creo que, con una fuerza tal vez todavía inadvertida entre nosotros, la educación popular –tomada aquí en su sentido más generosamente abarcativo– se mezcla con la idea de territorio en por lo menos dos direcciones. Una de ellas es más antigua, y la otra más actual, por lo menos cuando está asociada a nuevas formas de acción pedagógica desde movimientos populares del campo.

La primera dirección está en el hecho de que con la llegada de la educación popular –como un acontecer cultural situado y datado–, al lado de un diálogo creciente entre movimientos sociales del continente, surge y se impone una nueva geografía política de América Latina. En dirección distinta del currículo oficial de nuestras escuelas públicas, una lectura de América Latina y Caribe (y, por extensión, todo el mundo) nos obliga a “desfronterizar” toda una “historia nacional nacionalista” que hasta hoy ocupa casi todos los libros de nuestras “historias patrias”. Mientras que las empresas multinacionales de agronegocio (“Monsanto”, por ejemplo) globalizan tierras y territorios, frentes indígenas y campesinos de luchas emancipatorias, “desterritorializan” falsas fronteras en nombre no sólo de territorios, sino también de pueblos emancipados. Pueblos que, justamente porque están luchando por su emancipación, pueden incorporar a la misma lucha otro mapa popular de un mundo finalmente sin fronteras, o con fronteras abiertas a la acogida de los otros que no somos nosotros.

La segunda dirección reside, en mi opinión, en la evidencia de que, sobre todo entre campesinos militantes de la Vía Campesina y, más aún, a través de los movimientos de los pueblos-testigo (indígenas y otros), en los Andes y la Amazonía una nueva endo-educación se asocia a una lucha emancipatoria vivida en nombre no sólo de la afirmación de derechos a territorios ancestrales y a la salvaguarda de modos patrimoniales de ser y de vivir. Esta otra forma es vivida y practicada, también, en nombre de la expansión de saberes, sentidos y significados ancestrales y asumidamente primitivos que desde la selva a la ciudad nos proponen, con una inocente y aguerrida osadía, otras formas de pensar, de sentir, de vivir y de ser. Nuevas alternativas del imaginario y de la vida que podrían acrecentar los nuevos saberes y valores aún acentuadamente occidentales y europeos, toda otra ciencia. O, más aun, otro saber menos subalternizado a la ciencia y más atento y abierto a la sabiduría.

La educación popular: el descubrimiento de nosotros mismos

De vez en cuando, a Paulo Freire le gustaba decir que nosotros, aquí en la “parte Sur del mundo”, cuando nos sentimos medio perdidos no deberíamos decir “perdí el Norte”, sino “el Sur”. Y la innovadora palabra “surear” era común en su boca.

Nunca realicé una investigación sobre este tema y espero nunca necesitar realizarla. Pero hasta donde alcanza mi memoria y la de personas de Brasil, de América Latina y de otros lugares del mundo con los que conversé, todo lleva a creer que por lo menos en los últimos sesenta años, en tan sólo tres momentos y como consecuencia de tres creaciones exclusiva o parcialmente latinoamericanas, personas y centros de estudios y/o de acción social nos leyeron y nos escucharon como instauradores de algo que finalmente resonó fuera del continente. Entre sus posibles nombres escojo estos para nombrarlas aquí: la educación popular, la investigación acción participativa y la teología de la liberación. Convoco a Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Gustavo Gutiérrez como testigos –un brasileño, un colombiano y un peruano– y permanezco a la espera de quien me complete o corrija.

Desde un punto de vista identitario y dialógico, esta evidencia es importante, porque aunque más no sea en buena medida “por la puerta trasera”, con la educación popular por primera vez de hecho dialogamos con educadores de todo el mundo, ya no como quien escucha, copia, aprende y adapta, sino como alguien que también tiene qué decir y proponer, algo nuevo y transformador.

Y antes de nosotros quiero convocar aquí el testimonio del propio Paulo Freire. Quien lea con atención *Pedagogía del Oprimido*, así como sus libros en diálogo con África, verá que sus lecturas recorren autores del “primer mundo”, y también “tercermundistas” como Amílcar Cabral, Samora Machel, Frantz Fanon y Alfredo Memni. En reiteradas entrevistas en vivo Paulo nos incentivaba a “surear” nuestras lecturas y mentes. Y nos desafiaba a buscar en autores de África y Nicaragua insurgentes, por lo menos buena parte de las fuentes originales esenciales de nuestros diálogos.

Y ésta es apenas la punta del ovillo de algo que vivimos intensamente aquí en América Latina desde el amanecer de los años sesenta. Pero es algo que con

frecuencia nos olvidamos, tal vez de tan acostumbrados a haber vivido lo que vivimos. Hablo aquí del hecho de que, tanto en el campo exclusivo de la educación como en el de acciones sociales contestatarias de algún modo a la educación instituida, por primera vez un modo de pensar, de proponer y de practicar “una educación” como una “pedagogía del oprimido”, nos latinoamericaniza.

¿En qué otro momento de nuestra historia nacional y, sobretudo, latinoamericana, alguna modalidad de práctica emancipatoria a través (también) de la educación, nos hace saltar fronteras y nos coloca frente a frente, en diálogo, después de las sucesivas independencias (siempre relativas) de nuestras sociedades nacionales? Probablemente apenas en algunas situaciones si se quiere efímeras, si se quiere más duraderas, de movimientos emancipatorios de corte socialista y/o anarquista⁴⁴.

Sin embargo, hasta donde mis estudios y mi memoria alcanzan, reconozco que sólo con la llegada de la educación popular –y también de la teología de la liberación, de la investigación acción participativa y de otras prácticas emancipatorio-populares estilo MST brasileño– dos acontecimientos a mi entender de extrema importancia ocurren, entre el comienzo de los años sesenta y la madurez de los setenta. El primero: la educación popular acalla una lectura venida del Norte, y en poco tiempo genera sus autores-actores, junto con un creciente y vigoroso repertorio de teorías, de propuestas y de programas de acción y de prácticas emancipatorias. Lo que más debe ser resaltado más en este acontecer es el hecho de que no se limita, por ejemplo, a “países del Cono Sur”, sino que se extiende desde los desiertos del Norte de México hasta la Patagonia Argentina.

Pongo aquí mi propio ejemplo. Durante los años que van desde 1963 hasta 1966/8 conozco y leo a educadores populares brasileños que asocio a pensadores de Europa. A partir de 1966/68 invierto radicalmente el eje de mis lecturas, de autores que “me hacen la cabeza” y de educadores con quienes dialogo, y reduzco en algo la lectura de los “sólo brasileños” y reduzco bastante la de “educadores

⁴⁴ Recuerdo que en algunos lugares del Brasil, especialmente en São Paulo y en Río Grande del Sur, fueron creadas y florecieron “escuelas anarquistas”. Algunas de ellas dedicadas a obreros y a hijos de obreros, fueron violentamente reprimidas por “dictaduras militares” en los comienzos y mediados del siglo XX. Desconozco experiencias semejantes en otros países, pero tengo motivos para sospechar de sus existencias. No sé si algún intercambio extra-frontera existió en algún momento. (Nota de la redacción: escuelas para obreros creadas por anarquistas y socialistas hubo en la misma época en Argentina).

del primer mundo”⁴⁵. En pocos años dialogo, entre encuentros, cursos y otras vivencias, con educadores populares latinoamericanos, como hago de ellos hasta hoy interlocutores y “maestros” más frecuentes y más esenciales⁴⁶.

El segundo, deriva directamente del primero. Por primera vez estamos obligados a saltar fronteras. A abrir la puerta estrecha de “nuestros autores nacionales” y establecer un diálogo abierto transnacional con personas de otros países, de otras formaciones, de otras escuelas de pensamiento. La bibliografía de nuestros estudios, a menos que sea referida a algún tema estrictamente “nacional” (como “la lucha por la escuela pública en la Argentina durante la dictadura militar”), no puede dejar de buscar referentes entre educadores de varios de nuestros países y de varios momentos del acontecer de la educación popular, de acciones sociales emancipatorias y de movimientos sociales populares.

Imagino que de forma tan amplia y dialógica, no sólo la literatura –y aun así en términos de largo plazo– ha producido entre nosotros una tan amplia apertura dialógica latinoamericana y entre latinoamericanos, tan extra-fronteras. Después de Paulo Freire –él mismo un hombre que sin desnacionalizarse (ni “desnordestinizarse”) rápidamente se reconoce un educador de vocación

45 Pero debo confesar que esta “conversión a nosotros mismos” es parcial. Siendo al mismo tiempo un activista social a través de la cultura y de la educación popular, a partir de 1972 inicio mi formación como antropólogo. Mis lecturas académicas, sobre todo en mi “Maestría en Antropología” en la Universidad de Brasília, son francamente inglesas, norteamericanas y, más tarde, francesas a través de Lévi-Strauss. Durante años me obligaron a leer ingleses y norteamericanos y en inglés. Sólo más tarde y más autónomo, pude participar de todo el afán de diálogo con científicos sociales y principalmente antropólogos de España y de América Latina. Los de Europa y de los EUA me aportaron conocimiento y ciencia. Los de América Latina conciencia y sabiduría. Y, en términos de “sabiduría”, más los campesinos y los negros con quienes conviví e investigué (y sin investigar más, convivo hasta hoy) que los antropólogos que me enseñaron a investigarlos.

46 Un extraño y hoy conocido acontecimiento personal puede bien ilustrar todo esto. Entre 1969 y 1971 participo de un pequeño equipo que, a través del Centro Ecuménico de Documentación e Información, viaja por la “América Española”, durante los años de plena dictadura en Brasil, difundiendo ideas de educación popular y del “método Paulo Freire”. Como resultado de esta experiencia escribo pequeños textos que son mimeografiados y difundidos, más en los Andes del Ecuador que en el Nordeste de Brasil. En una reunión en Montevideo resolvemos reunir mis escritos en un libro y publicarlo. Una editora de Argentina, Siglo XXI, lo recibe y edita. Dado el temor de que en el libro saliera mi nombre, es publicado en nombre de Julio Barreiro, un amigo teólogo uruguayo. Con el golpe militar en Argentina el libro: Educación popular y proceso de concientización pasa a ser editado en México y después en España. Alcanza más de 15 ediciones y apenas diez años después de la primera edición en español es publicado en Brasil, por la Editora VOZES, apareciendo yo mismo como traductor de mi libro. Una breve lectura tornará evidente como ya entonces un diálogo con latinoamericanos surge en el libro. En Brasil el mismo libro tuvo apenas dos ediciones.

popularmente universalista— la educación popular dialoga entre nosotros a partir de y desde un no-lugar.

Al partir de una descentralidad tan perdurable y tan visible, resulta impropio buscar en América Latina un espacio cualquiera como lugar-nacional donde pueda ser hoy más central. Para recordar apenas algunas personas de nuestros tiempos de pioneros, recuerdo que a lo largo de varios años las personas más presentes en mis lecturas y diálogos eran Pablo Latapi, Félix Cadena, Oscar Jara, Beatriz Bebian Costa, Moacir Gadotti, Osmar Fávero, Carlos Alberto Torres, Sergio Martinic, Jorge Osório, João Bosco Pinto, Paulo Rosas, Orlando Fals Borda, Maria Teresa Sirvent, Pancho Vio Grossi, Sylvia Schmelkes, Adriana Puiggrós, Ricardo Cetrullo, Isabel Hernández, Rosa María Torres, Balduino Andreolola, Marcela Gajardo, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrilo, Eduardo Galeano, Augusto Boal (y su teatro del Oprimido) y, claro... Paulo Freire. Y eran tiempos en que en mi vieja vitrola se mezclaban discos long-play de Chico Buarque, Milton Nascimento, Geraldo Vandré, Daniel Viglietti, Víctor Jara, Violeta Parra, Pablo Milanés y hasta Joan Baez.

Era a través de nosotros mismos que íbamos “a los otros”, los de más lejos y del otro lado del Océano Atlántico y del Ecuador. Descolonizados geopolíticamente, temprano aprendimos a descolonizarnos continentalmente. Aún en tiempos de Paulo Freire, cuando ya había retornado de su largo exilio y ya estaba activamente presente entre nosotros, inclusive ahora como profesor de universidades paulistas, de algún modo Brasil se constituye como una “pequeña Meca” de la educación popular. Recuerdo las varias oportunidades en que viajamos juntos, entre lugares del Brasil y de la Nicaragua Sandinista, aun cuando le tocaba un solemne discurso de apertura de algo, la mayor parte del tiempo él se posicionaba más como un oyente dialogante atento que como un alguien casi-único a ser escuchado.

Entre nosotros, ningún país se vuelve central. Ninguna universidad latinoamericana o cualquier otro centro de estudios es en algún momento hegemónico. Ninguna, ninguno de nosotros, desde los más antiguos a los más jóvenes fue o es referencia notable. La metáfora de los círculos de cultura de los años sesenta se vuelve realidad metonímica de todos los años y eras siguientes.

Insisto en que en términos de historia y de pedagogía militante, este hecho no es ni marginal, ni folclórico. Me parece esencial, y cuesta creer que en sus académicas miopías una “*historia oficial de la educación en América Latina*” pueda atravesar los años, desde los sesenta hasta los días de hoy, sin darse cuenta de la importancia cultural y transcultural de este acontecimiento.

Bibliografía

- CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs) (2012) *Dicionário da educação do campo*. 2ª edição, Expressão Popular, FIOCRUZ, E.P.S. Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro.
- CARRILLO, A. (2012) *La educación popular; trayectoria y actualidad*. Editorial el Buho, Bogotá.
- CHAUÍ, M. (2004) *Civilização e barbarie. Companhia das Letras 2004*. Adauto Novaes.
- COELHO, N. E. P. (1987) *Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- DUSSEL, E. (2014) *Política da libertação – historia mundial e crítica – volume 1*. Editora IFIBE, Passo Fundo.
- FAVERO, O. (org) (1983) *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sesenta*. Editora Graal, Rio de Janeiro.
- JIMÉNEZ, C. y NOVOA, E. (201X) *Producción social del espacio; el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá.
- FREIRE, P. (2014) *Pedagogia do Oprimido*. Edição fac-símile, Editora do Instituto Paulo Freire, São Paulo.
- _____; GADOTTI, M.; SAVIANI, D.; BRANDÃO, C. R. y otros (1988) *A educação como um ato político partidário – PT*. Editora Cortez, São Paulo.
- GADOTTI, M. y TORRES, C. A. (orgs) (1994) *Educação popular – utopia latino-americana*. Editora Cortez, Editora da USP, São Paulo.
- IBÁÑEZ, A. y AGUIRRE, N. L. (2013) *Buen vivir; vivir bien – una utopia en processo de construcción*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá.
- JAEGGER, W. (2009) *Paidéia – a formação do homem grego*. Editora Martins Fontes, São Paulo.
- JARA, O. H. (2014) *La sistematización de experiencias – practica y teoría para otros mundos posibles*. Colección: Educación popular y saberes libertarios. Centro de estudios y publicaciones ALFORJA/CEAAL, Lima.

- NASCIMENTO, D. N.; RODRIGUES, R. M. y SODRÉ, M. D. (org) (2013) *Educação do Campo e contemporaneidade—paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces*. Editora da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- NOVAES, A. (2011) *A invenção das crenças*. Edições SESC/SP, São Paulo.
- _____. (2004) *Civilização e barbarie*. Companhia das Letras, São Paulo.
- SAVIANI, D. (2000) *Pedagogia histórico-crítica*. Editora Autores Associados, Campinas.
- STRECK, D. y ESTEBAN, M. T. (orgs) (2013) *Educação popular – lugar de construção social*. Editora VOZES, Petrópolis.
- TOLSTOI, L. (2011) *Liev Tolstoi – os últimos dias*. Companhia das Letras, São Paulo.
- TORRES, A. C. (2012) *La educación popular – trayectoria y actualidad*. 2ª edición, Editorial El Buho, Bogotá.
- TORRES, A. C. (2014) *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá.

Carlos Rodrigues Brandão: Educador popular y poeta. Profesor Emérito de la Universidade Estadual de Campinas. Docente del Departamento de Antropología y Orientador en Programas de Antropología y del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidade Estadual de Campinas. carlosdecaldas@gmail.com

Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad¹

Hernán Ouviaña

Aceptado Octubre 2015

Resumen

El objetivo del artículo es analizar las experiencias pedagógico-políticas que impulsa el Movimiento Popular La Dignidad, fundamentalmente en los barrios y villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Bachilleratos Populares, Jardines Comunitarios y Brigadas de Alfabetización son todos proyectos que, de acuerdo a nuestra hipótesis principal, buscan prefigurar en el presente una educación diferente –e incluso opuesta– a la hegemónica, en la medida en que ensayan prácticas formativas y de producción del conocimiento de nuevo tipo, en los territorios donde dinamizan estas propuestas, basadas en la participación popular, la horizontalidad y la autogestión, aunque sin desestimar las luchas por la defensa y democratización de la educación público-estatal, desde una perspectiva emancipatoria de largo aliento.

Palabras claves: Educación Popular – Movimientos Populares – Prefiguración

Abstract

The aim of the paper is to analyze the pedagogic- political experiences that drives the Popular Movement Dignity, mainly in the districts and villages of the

¹ Deseo agradecer a las compañeras y compañeros de los diversos proyectos educativos del Movimiento Popular La Dignidad por haberme compartido sus vivencias, saberes, sentires y sueños colectivos de lucha, sin los cuales este artículo no hubiese sido posible. A ellas y ellos va dedicado este texto.

City of Buenos Aires. Popular high schools, community gardens and Literacy Brigades are all projects that, according to our hypothesis, seeking to prefigure in the present a different education and even oppositely to the hegemonic, to the extent that rehearse formative and knowledge production practices of new type in the territories where dynamize these proposals, based on popular participation, horizontality and self-management, but without underestimating the struggle for the defense and democratization of public-state education from an emancipatory perspective of long-winded. .

Keywords: Popular Education – Popular Movements – Prefiguration

A modo de Introducción

En las últimas décadas han surgido o bien se han fortalecido diversos movimientos y organizaciones populares, que además de confrontar con las políticas neoliberales de retirada de los Estados de sus responsabilidades más básicas, han impulsado experiencias socio-educativas en los territorios donde despliegan sus prácticas, aportando a la recomposición de los lazos comunitarios en la vida cotidiana, al fortalecimiento de la participación popular, a la recreación del pensamiento crítico-transformador y a la búsqueda de nuevos horizontes emancipatorios. Si bien su composición es variada y abarcan múltiples dimensiones de la realidad, es importante resaltar que estos proyectos han tomado en sus manos la impronta de actuar para garantizar sus derechos, ampliando y resignificando sus praxis a partir de la reconfiguración del tejido social y de los debates en torno a la construcción y democratización de lo público, incluso más allá de lo estrictamente estatal. Así, podemos mencionar como propuestas precursoras a las Escuelas Rurales e Itinerantes construidas por el Movimiento Sin Tierra de Brasil y las Escuelas Rebeldes Autónomas gestadas por el zapatismo en México. En el caso de Argentina, será durante los años posteriores a la profunda crisis vivida en diciembre de 2001 que, por iniciativa de organizaciones y movimientos populares con presencia territorial en villas y barrios periféricos, así como por colectivos y cooperativas de educadores vinculados con la experiencia de las empresas “recuperadas”, emerjan experiencias inéditas como la de los Bachilleratos Populares, los Jardines Comunitarios y las Brigadas de Alfabetización.

El presente artículo busca precisamente indagar en los proyectos pedagógico-políticos creados y dinamizados por el Movimiento Popular La Dignidad (en adelante MPLD) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires², con el propósito de ahondar en las diversas dimensiones que configuran la praxis educativa de esta organización, que se definen –de acuerdo a nuestra lectura– por intentar desde ahora producir transformaciones a partir de sus propias prácticas de lucha, que anticipen en el presente –o “prefiguren”– la nueva sociedad a la que aspiran. Tanto éste como otros movimientos similares del país y de la región, se han logrado constituir como actores colectivos de peso, que edifican nuevas relaciones sociales en los territorios que habitan, a la par que instalan en la agenda pública determinadas reivindicaciones y demandas, aunque sin integrarse ni subsumirse a las estructuras estatales, sino con el propósito de tensionar esa misma institucionalidad en pos de su democratización sustancial. Una de nuestras principales hipótesis es que estamos en presencia de una praxis colectiva que, teniendo como eje transversal lo pedagógico-político, aspira a la creación y expansión de formas anticipatorias, que apuntan a construir espacios y prácticas de emancipación que –a pesar de enmarcarse en el seno mismo del capitalismo– constituyen gérmenes de la sociedad del mañana. A lo largo del presente artículo, apelaremos además a ciertos conceptos formulados por el marxista italiano Antonio Gramsci, para dar cuenta, precisamente, de aquellos proyectos específicamente educativos desplegados por el Movimiento Popular La Dignidad en su lucha por la transformación radical de la sociedad.

Hacia una caracterización crítica de los movimientos populares como sujetos pedagógico-políticos

Si bien el estudio de los llamados “nuevos movimientos sociales” y de las formas de protesta en general ha sido uno de los grandes temas de las ciencias

² Cabe mencionar que, desde hace algunos meses, el Movimiento Popular La Dignidad se ha fusionado con el Movimiento Tupaj Katari (MTK), organización territorial con fuerte presencia en la provincia de Jujuy, y cuyo principal referente es Carlos “Perro” Santillán, militante de larga trayectoria en la lucha popular argentina. Luego de un proceso de trabajo conjunto, de creciente articulación y de mutuo reconocimiento como movimientos hermanos, han decidido constituir el 17 de abril la Confluencia Movimiento Popular La Dignidad - Movimiento Tupaj Katari. No obstante, debido a que en nuestro artículo nos abocamos a analizar las experiencias educativas que han sido impulsadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por el MPLD previamente a este proceso, optamos por referirnos a la construcción prefigurativa de este movimiento, aún cuando en el presente ha asumido una identidad más amplia en términos organizativos, con arraigo territorial en al menos 12 provincias del país.

sociales contemporáneas, aunque pueda resultar paradójico –habida cuenta de la importancia crucial que tienen en el marco de las metamorfosis operadas en las sociedades latinoamericanas durante las últimas décadas– existe una escasa literatura que, bajo un prisma neomarxista, refiera a las nuevas prácticas socio-políticas desplegadas por los diferentes actores colectivos surgidos recientemente en Nuestra América. Sin duda, dentro de la caracterización de estos movimientos, abundan aquellas que remiten a las dos perspectivas teóricas que han cobrado centralidad para el análisis teórico y la investigación empírica de este tipo de organizaciones: por un lado, los trabajos orientados hacia la “movilización de recursos”, centrados en el concepto de “racionalidad” como elemento explicativo de la acción colectiva (Olson, 1992; Tarrow, 1997) y, por el otro, aquellos que destacan la noción de “identidad” como característica privilegiada que permite aprehender los llamados movimientos sociales (Pizzorno, 1994; Melucci, 1994). Sin embargo, y más allá de las posibles diferencias y contrastes entre estos dos enfoques, en ninguno de los dos casos se produce un rescate sustancial de la perspectiva mencionada.

No obstante esta hegemonía “epistémica” en el seno de las ciencias sociales, existen una serie de autores/as que pueden enmarcarse en la rica y variada tradición del pensamiento crítico latinoamericano, y que sí han brindado elementos teórico-interpretativos para el análisis de los movimientos surgidos en las últimas dos décadas en nuestro continente, e incluso han llegado a problematizar el significativo mismo de “movimiento social”. Cabe aclarar que no estamos en presencia de una corriente homogénea, sino ante todo, frente a un crisol de intelectuales e investigadores/as que tienen como vocación común el descolonizar la matriz de intelección predominante, así como dialogar con estos procesos en curso desde una óptica crítica y comprometida. Entre ellos, podemos destacar a Immanuel Wallerstein (2003), Raúl Zibechi (2008) y Valdés Gutiérrez (2009), quienes postulan la necesidad de hablar de “movimientos anti-sistémicos”, Claudia Korol (2007), Ana Esther Ceceña (2008), Michi, Di Matteo y Vila (2012), que apelan a la noción de “movimientos populares” o “emancipatorios”, Massimo Modonesi (2010), que remite a la denominación de “movimientos socio-políticos”, Bernardo Mançano Fernandes (2005) que los caracteriza como “movimientos socioterritoriales”, o Luis Tapia (2002) y Alvaro García Linera (2005), quienes en el caso de la región andina optan por el concepto de “movimientos societales”.

En sintonía con estas lecturas, el presente trabajo se ubica precisamente dentro de una tradición subterránea de corte neomarxista, que busca dotar de centralidad al antagonismo y a la territorialidad como ejes estructurantes de los movimientos latinoamericanos. En este sentido, optamos por hablar de movimientos populares y no de “movimientos sociales”, con el propósito de tomar distancia de las matrices anglosajonas y europeas antes criticadas, y a la vez restringir la aplicación de esta categoría a aquellos movimientos que no son de carácter meramente transitorio, y que conjugan el dinamismo popular y la radicalidad política, con “proyectos que rompan los límites actuales del programa capitalista y con la creación de fuerzas organizadas del pueblo que sustenten esos proyectos” (Korol, 2007: 230). Asimismo, consideramos sustancial situar la categoría de prefiguración como sumamente pertinente para el análisis de estos movimientos populares, a la luz de ciertas experiencias ya abordadas por nosotros (movimiento zapatista, asambleas barriales, movimiento sin tierra, empresas autogestionadas y movimientos piqueteros, entre otros), brindando la posibilidad de aportar a la interpretación tanto de las nuevas formas de construcción pedagógico-políticas desplegadas en la región, como de los procesos de disputa hegemónica que se viven actualmente en contextos de (cuanto menos parcial) persistencia de la matriz socio-económica y estatal neoliberal (Ouviaña, 2012).

Se trata, entonces, de identificar en el pensar-sentir-hacer de estos movimientos, los nudos de potencialidad emancipatoria y los aspectos más problemáticos para su afianzamiento y expansión, desde una óptica contra-hegemónica y militante, aunque sin perder rigurosidad en el análisis crítico. Nuestro punto de partida epistémico es, por tanto, concebarnos como estudiantes de los movimientos populares, no como “estudiosos”. La distinción, lejos de ser meramente semántica, implica en palabras de Andrés Aubry (2001) “voltear la tortilla antropológica” y situarnos desde el papel de aprendices de esos maestros y maestras colectivas que son, mal que le pese a la academia, las organizaciones y movimientos de base latinoamericanos. En función de este objetivo prioritario, creemos que la noción específica de pedagogía prefigurativa –entendida como una praxis formativa y crítico-transformadora que, en el momento presente, anticipa los gérmenes de la cultura emancipatoria y la educación futura– aporta elementos interpretativos para potenciar una nueva “matriz de intelección” en pos de indagar en –a la vez que nutrirnos de y potenciar a– las formas de reflexión, producción colectiva de conocimiento y activación socio-educativa de los sectores populares, organizados por lo general en el marco de movimientos de base territorial, y colocando a su

vez el foco de atención en sus respectivas dinámicas de edificación de embriones de una institucionalidad no capitalista, en los espacios donde ensayan prácticas formativas de nuevo tipo.

En este sentido, hoy se torna necesario repensar desde una matriz descolonizadora el accionar de estas organizaciones y movimientos, en función de un nuevo ciclo de protestas, generación de demandas y proyección anti-sistémica diferente al anterior (el cual se caracterizó, al margen de los rasgos y matices distintivos en cada realidad nacional o regional, por el ascenso de las luchas sociales en contra de las políticas neoliberales, en un contexto signado por la imposición de planes de ajuste estructural y el despojo de derechos colectivos), sobre todo a partir de una lectura que tenga como punto de partida la certidumbre de que este tipo de experiencias ha logrado trascender la fase de mera resistencia a los embates privatistas, apuntando a la reterritorialización de relaciones sociales sobre nuevas bases, a partir de la creación de proyectos y espacios que amplían lo público más allá —e incluso en contra— de lo estatal, recomponiendo en paralelo el tejido comunitario desde una perspectiva prefigurativa. En conjunto, y siguiendo la definición brindada por Roselí Caldart (2004), estos movimientos pueden ser interpretados como sujetos pedagógico-políticos, en la medida en que sus acciones y reflexiones tienen una “intencionalidad pedagógica” que influye y permea tanto a sus integrantes como a la población involucrada en aquellos espacios de lucha y de producción y socialización de conocimientos, por lo que la organización deviene una instancia formativa como tal, que rebasa y pone en cuestión los propios dispositivos escolares, a la vez que se transforma a sí misma y modifica la propia realidad de la que forma parte.

Es sabido que la ofensiva neoliberal vivida en nuestro continente durante los años ochenta y noventa fue generando una creciente resistencia por parte de un crisol de organizaciones y movimientos de base que emergieron —o bien cobraron mayor visibilidad y fortalecimiento— al calor de las luchas contra los procesos de privatización y vulneración de derechos dinamizados por los propios Estados latinoamericanos, quienes junto a las clases dominantes locales, las empresas transnacionales y los poderes imperiales, fomentaron una profunda reestructuración capitalista que afectó las condiciones de vida de los sectores populares en la región. Precisamente en este marco es que tienen su génesis, además de experiencias emblemáticas como las del Movimiento de Trabajadores

Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México, los movimientos territoriales y de trabajadores desocupados –también denominados piqueteros– en Argentina, del cual el Movimiento Popular La Dignidad es una de sus expresiones.

En todos los casos, estos movimientos y organizaciones han cuestionado los límites de la política institucional y, más allá de sus especificidades, emergen como una respuesta popular y desde abajo a un vacío político³. Definiremos, entonces, estos movimientos como sujetos socio-políticos que, en sus procesos de resistencia y sus prácticas de autoafirmación militante involucran el despliegue y permanencia en el tiempo de acciones, relaciones y formas de organización popular que aspiran a prefigurar en el presente el proyecto de vida por el cual luchan. Estas relaciones y dinámicas anticipatorias se desarrollan de forma desigual –pero persistente– en sus ritmos, su existencia reivindicativa, su constancia y su perspectiva de futuro, así como en su importancia política e ideológica. El origen común es el conflicto, de forma directa e indirecta, con la materialidad de las relaciones de poder del capitalismo como sistema de dominación múltiple⁴. No

3 Lo cual no significa, por supuesto, que no sean movimientos políticos, en la medida en que “reivindican ser reconocidos como actores políticos por la comunidad amplia –aunque sus formas de acción no disfruten de una legitimación conferida por instituciones sociales establecidas– y que apuntan a objetivos cuya consecución tendría efectos que afectarían a la sociedad en su conjunto más que al mismo grupo solamente” (Offe, 1996). Asimismo, si bien no podemos profundizarlos en el presente trabajo, consideramos importante explicitar que existen ciertos rasgos distintivos y matices entre los movimientos populares en Argentina y algunas de las principales experiencias pedagógico-políticas que se destacan en la región como las dinamizadas por el MST de Brasil y el zapatismo en Chiapas. No obstante, estas experiencias, al igual que muchas otras en la región (tales como las gestadas por el movimiento de pobladores/as en Chile y los movimientos y comunidades campesinas e indígenas en Colombia, Ecuador y Bolivia), evidencian numerosos rasgos y aspiraciones en común, entre las que se destacan: 1) apelación a la acción directa y autonomía respecto del Estado; 2) crítica del “vanguardismo”; 3) creación de una nueva institucionalidad socio-política; 4) dinámica asamblearia y prefigurativa; 5) anclaje territorial y reconstrucción/defensa de lazos comunitarios; 6) recuperación y/o recreación de lo público en términos no estatales; 7) transformación de la subjetividad y vocación hegemónica (aunque no “hegemonista”). Para un análisis detallado de las posibles diferencias y afinidades, véase Ouviña (2012).

4 Hablar de un sistema de dominación múltiple implica entender que las diferentes formas de explotación y/o opresión (de clase, de género o étnica, por mencionar sólo algunas de las más relevantes) se encuentran articuladas entre sí, por lo general reforzándose mutuamente unas a otras. Por lo tanto, si bien es importante dar cuenta de las características específicas que distinguen a cada forma de dominación (de ahí su carácter múltiple), también es preciso analizar qué vínculos e interconexiones existen entre cada una de ellas, desde una perspectiva de totalidad. En palabras de Gilberto Valdés Gutiérrez, “la significación histórica y epistemológica de la noción de Sistema de Dominación Múltiple radica en la superación del reduccionismo y la consecuente comprensión de que las luchas contra el poder político del capital están íntimamente vinculadas a la creación no sólo de un nuevo orden político-institucional alternativo al capitalismo, sino a la superación histórica de su civilización y su cultura hegemónicas”

obstante, es importante aclarar que, según esta concepción, el devenir de un movimiento popular no constituye un proceso lineal que –en términos de una visión determinista de la lucha de clases– expresaría el carácter inexorable de las resistencias a los procesos de explotación y de opresión capitalista.

Asimismo, consideramos que la construcción de organismos y proyectos de poder popular por parte de este tipo de movimientos tiene como precondition la creación y experimentación de nuevas relaciones sociales no escindidas de lo cotidiano: las cooperativas y escuelas rurales de los campesinos brasileños, los proyectos productivos, cuadrillas de trabajo, bachilleratos populares, jardines comunitarios, casas de las mujeres, medios alternativos y centros de salud comunitaria gestados por los movimientos piqueteros y territoriales de Argentina, al igual que las diversas instancias de autogobierno conformadas en los territorios zapatistas chiapanecos, constituyen en todos los casos instancias donde lo político, lo educativo, lo cultural y lo socio-económico, lejos de verse como compartimentos separados, se amalgaman concretamente. Estos movimientos, al igual que muchos otros de Nuestra América plasman así de manera embrionaria, en sus prácticas territoriales mismas, los cimientos de la sociedad futura por la cual luchan, en la medida en que ensayan “aquí y ahora” una transformación integral de la vida. Se amplía, pues, la esfera de lo político, arraigando cada vez más en el seno mismo de la sociedad civil y de las comunidades que habitan. Y como veremos, cada una de las experiencias concretas que cultivan tiene como eje transversal lo formativo, más allá de que como organizaciones puedan contemplar instancias “específicas” y de mayor sistematización en términos pedagógico-políticos.

En ellas se evidencia, además, una ruptura notable con las modalidades verticales de toma de decisión propias de las estructuras organizativas tradicionales. En efecto, el ejercicio convivencial de la democracia de base y un alto grado de horizontalidad son dos de los ejes vertebradores de estos movimientos populares, de manera tal que los fines propuestos por ellos están contenidos en sus propios medios de construcción, despojándose del criterio instrumentalista predominante durante décadas en la izquierda clásica. Los movimientos territoriales de Argentina han delineado su devenir organizativo a través de la práctica asamblearia de sus activistas. Las instancias donde se toman las decisiones se encuentran

(Valdés Gutiérrez, 2009).

conformadas por delegados/as de cuadrillas de trabajo, emprendimientos productivos, familias, círculos militantes, multiespacios, cooperativas, áreas comunicacionales, de salud y de educación popular, así como de integrantes de los merenderos y comedores barriales, que a la vez designan democráticamente una dirección política “colectiva” en un plano más general. Por ello, si bien existen ámbitos representativos y de síntesis colectiva (tales como las secretarías o las mesas de coordinación) o de confluencia y unificación a nivel regional y/o nacional, ellos presuponen una dinámica participativa y de discusión permanente por parte del conjunto de los miembros de cada movimiento, en las diferentes instancias deliberativas conformadas por un entramado de articulación basado en el aprendizaje colectivo. En este plano, una característica singular que atraviesa estos movimientos es que sus referentes y voceros/as tienen un compromiso vital muy fuerte con las comunidades donde se desarrollan las luchas y experiencias de construcción prefigurativa, compartiendo a nivel cotidiano con los habitantes del barrio, el asentamiento o la comunidad las condiciones de existencia, los saberes mutuos y las capacidades organizativas pasadas y presentes. Se percibe, por lo tanto, un distanciamiento social relativamente pequeño entre las y los referentes y los restantes miembros o integrantes de la organización, por contraste a las agrupaciones tradicionales (sindicatos, partidos políticos, etc.), cuya estructuración organizativa –por lo general de tipo piramidal– escinde en muchos casos al extremo las bases de sus respectivas cúpulas dirigentes. En este punto, como supo afirmar Rosa Luxemburgo (2007), “la democracia socialista no es algo que recién comienza en la tierra prometida después de creados los fundamentos de la economía socialista” (p. 94).

“Luchamos, luego existimos”: surgimiento y devenir del MPLD

El marxista peruano José Carlos Mariátegui solía decir que era necesario corregir a René Descartes, y pasar del “pienso, luego existo” al “se lucha, luego se existe”. En el caso del Movimiento Popular La Dignidad, como parte de los movimientos piqueteros gestados durante la segunda mitad de los años noventa en contra de las políticas neoliberales, fueron los bloqueos de calles y los cortes de ruta, la acción directa que implicó el “poner colectivamente el cuerpo”, lo que abonó el surgimiento como organización y le dio una identidad en común. “Pan, trabajo, dignidad y cambio social” era la consigna que aglutinaba los movimientos territoriales urbanos en aquella coyuntura de profunda desocupación y creciente

pobreza, que durante las primeras puebladas y piquetes se había cobrado la vida de una humilde mujer llamada Teresa Rodríguez, en la convulsionada localidad patagónica de Cutral-Co. Ese nombre sería una referencia fundamental para los movimientos que surgieron al calor de las resistencias contra el neoliberalismo en los barrios y villas de las periferias de Buenos Aires.

A partir de la influencia de estas rebeliones y cortes de ruta contra los ajustes privatistas y la desocupación, lo que hoy es el Movimiento Popular La Dignidad comienza a organizarse con el nombre de Movimiento Casa del Pueblo en el año 1998, en el barrio de Villa Crespo, con la realización de un merendero, apoyo escolar, una biblioteca y reuniones de jóvenes. Ya en 1999, empiezan a sentirse de manera aguda las consecuencias de la crisis social y política, que finalmente desembocará en los levantamientos populares del 19 y 20 de diciembre de 2001. En este marco, cada vez eran más las y los desocupados/as que buscaban un espacio de participación y de organización, de la mano de la recuperación de un patio barrial municipal en desuso, y a partir de la puesta en marcha de una colonia para los niños y las niñas del barrio, se propuso la organización de una asamblea de padres y madres, vecinos y vecinas de Villa Crespo, que planteó la necesidad de luchar por necesidades básicas: trabajo, alimentación, vivienda y todo lo cotidianamente indispensable (zapatillas, guardapolvos, útiles escolares, etc.). Es con un petitorio que incluía estos reclamos que la organización realiza su primera movilización a Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (MPLD, 2014). Luego de ella, se decidirá acampar 21 días en el mismo lugar, reafirmando la centralidad de la acción directa como modalidad de protesta. Tras participar de la Asamblea Piquetera Nacional y vincularse con el Movimiento Teresa Rodríguez (MTR), el Movimiento Casa del Pueblo define incorporarse a esta organización, pasando a ser su Regional Capital. La coyuntura inmediatamente posterior a las jornadas de rebelión popular de diciembre de 2001, así como diferencias en la forma de construcción política llevaron a tomar la decisión de separarse al poco tiempo del MTR, y definirse como Movimiento Teresa Rodríguez “La Dignidad”, que tras un proceso de reinención y ampliación cada vez mayor que incluyó sucesivos plenarios y debates fraternos, pasará a llamarse finalmente Movimiento Popular La Dignidad.

Resulta interesante reproducir un fragmento en el que es el MPLD el que caracteriza este tránsito de movimiento piquetero a movimiento popular de

carácter multisectorial y vocación integral de transformación, donde la propuesta prefigurativa cobra una creciente centralidad:

En todo este recorrido —explican— fuimos asumiendo que para realizar un profundo cambio en la sociedad resulta necesario dar la lucha desde todas las esferas de la vida, y poder construir políticas desde y junto con todos los sectores del campo popular. A partir de esto, nace la idea de ampliar el horizonte de disputa política, de manera tal que nuestro movimiento sea parte de distintos frentes y territorios de lucha, ya que las luchas estudiantiles, sindicales, por la salud pública, por la vivienda digna, por la educación, entre tantas otras, las tenemos que dar entre todos y todas, para lograr un verdadero cambio integral en la sociedad. Desde ya, esto no se traduce en deshacerse de la construcción previa, ni mucho menos en apartarse del trabajo territorial. Por el contrario, apuntamos a la ampliación de la disputa desde una perspectiva de integralidad, logrando abarcar y amalgamar simultáneamente todos los frentes de lucha contra las diversas formas de opresión y/o explotación que padecemos como pueblo. Con este espíritu, con esta historia, y a partir de la confluencia y hermanamiento de numerosos compañeros y compañeras, nace el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD, 2014: 155).

A partir de esta decisión, se comienzan a crear —o bien a potenciar, en aquellos casos que ya existían en germen— espacios u organismos que abonasen al fortalecimiento del poder popular, sin dejar de apelar a las diversas formas de lucha callejera que marcaron su identidad desde su nacimiento como movimiento. Es así como nacen en el transcurrir de los últimos diez años una multiplicidad de proyectos prefigurativos: los bachilleratos y primarias populares, los jardines comunitarios, los centros de salud popular, las casas de las mujeres luchadoras, los talleres culturales, las radios y TV comunitarias, los periódicos y revistas contra-hegemónicas. No obstante, lejos de concebirlas como instancias aisladas y autosuficientes, desde su génesis el MPLD ha buscado que la dinámica organizativa y la plataforma reivindicativa de todos ellos tiendan a combinarse con la lucha de cada frente en el que participa como organización: sindical,

estudiantil, cultural, juvenil y villero, por nombrar solo algunos. Desde esta perspectiva, la lucha por reivindicaciones inmediatas (centradas en exigirle y “arrancarle” al Estado, por ejemplo, alimentos para los comedores y merenderos comunitarios o fondos para desarrollar emprendimientos en los barrios, sin que ese reclamo implique subordinación a los gobiernos de la Ciudad o de Nación) fue irradiándose hacia horizontes más vastos, involucrando cada vez a más sectores y territorios del campo popular. Y a diferencia de otras organizaciones piqueteras que se han desmembrado o han sido integradas al proyecto que encarna el gobierno de Cristina Kirchner, el MPLD ha logrado reinventarse como movimiento, con presencia y articulación territorial en varias provincias de Argentina (Río Negro, Santa Fe, Neuquén, Salta, Chaco, Misiones, Corrientes, Córdoba, Entre Ríos y Jujuy, entre otras), si bien su ámbito de desarrollo mayor sigue siendo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Prefigurando la educación del futuro: los proyectos pedagógico-políticos del MPLD

Respecto de los proyectos específicamente formativos y pedagógico-políticos impulsados por el MPLD, podemos afirmar que ha existido desde sus orígenes una apuesta por el fomento de prácticas y la creación de espacios colectivos tendientes a forjar en todos los casos sujetos crítico-transformadores. Antes de adentrarnos en cada uno de ellos, y en sintonía con lo planteado por Norma Michi, Javier Di Matteo y Diana Vila (2012), consideramos necesario desnaturalizar la concepción hegemónica de la escuela como único espacio formativo (y por supuesto cuestionar los límites y fronteras que “delimitan” a esta institución). En este sentido, si bien tanto el MPLD como otros movimientos populares de Argentina y de la región han construido variadas experiencias explícitamente educativas, como las Escuelas Rurales e Itinerantes y la Escuela Nacional “Florestan Fernandes” en el caso del MST de Brasil, las Escuelas Autónomas Rebeldes en el del zapatismo, y los Bachilleratos Populares, las Brigadas de Alfabetización y los Jardines Comunitarios en el de Argentina, existen otros “espacios-momentos” en los que se dan procesos formativos, entre los que se destacan los ámbitos de autoformación política y militante gestados desde abajo (talleres, encuentros, seminarios, plenarios, rondas de debate e intercambio de experiencias, etc.), así como aquellas prácticas realizadas en tanto organizaciones, que involucren el despliegue de acciones directas (movilizaciones, piquetes,

acampes, escraches, caravanas, recuperaciones de predios e iniciativas autogestivas) y que pueden leerse también como formativas, ya que en tanto luchas con proyección emancipatoria, constituyen “aproximaciones cognitivas y/o laboratorios conceptuales para la resolución de conflictos y la transformación social” (Aubry, 2011: 66).

Asimismo, creemos que esta interpretación nos obliga a ampliar y democratizar la noción de lo público, “desbordando” la acepción clásica que lo equiparaba con lo estatal en un sentido estricto. En efecto, los movimientos y organizaciones de base territorial en Argentina dentro de los cuales se enmarca el MPLD, han conformado en los últimos diez años, además de infinidad de instancias y talleres de autoformación, alrededor de un centenar de Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos/as, así como un número menor de Brigadas de Alfabetización, Primarias Populares y Jardines Comunitarios en los diversos territorios donde ensayan nuevas relaciones sociales y apuestan a la construcción de poder popular, con la perspectiva de asumir el desafío no solamente de paliar la carencia de instituciones educativas y la falta de vacantes en barrios y villas de las periferias urbanas sino de “tomar en nuestras propias manos”, como suelen decir, la tarea de ensayar prácticas pedagógico-políticas a partir de la creación de espacios socio-educativos basados en la horizontalidad, la autogestión y la participación popular. Es así como a partir de 2004, y con el “tizón” de la rebelión de diciembre de 2001 aún encendido, se comienzan a gestar desde abajo y por propia iniciativa de las organizaciones, además de algunas experiencias embrionarias de Jardines Comunitarios, los primeros Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos/as.

Más allá de ciertas instancias formativas previas, la primera experiencia en sentido estricto gestada por el MPLD fue la de los Jardines Populares Comunitarios. El primero en crearse fue el “Jardín de Teresa” (en clara alusión a Teresa Rodríguez, piquetera asesinada en un corte de ruta en el sur del país), inaugurado el 24 de noviembre de 2003 en el barrio de Villa Crespo. Dos años más tarde, también a finales de 2005, surgirá en Villa Soldati el Jardín “El Globo Rojo”, al que se le sumarán el Jardín “Barracas una y otra vez” en 2008, y los Jardines “Luces en el Bajo” del Barrio Rivadavia-Bajo Flores en 2010 y “Sacha” de la Villa 20, creado en 2012. Las aperturas de estos ámbitos estuvieron precedidas, en casi todos los casos, por “espacios de juego”, donde se fomentaba la actividad lúdica y recreativa de los niños y niñas del barrio. Es interesante

dar cuenta de la transformación que fueron viviendo no solamente los Jardines, sino también el colectivo de educadorxs, maestrxs y vecinxs que forman parte de ellos y dinamizan este proyecto. En un comienzo, la propuesta asumió los contornos de una “guardería” o Jardín “maternal” para las mujeres integrantes de la organización que debían dejar a sus hijos/as para salir a trabajar o realizar actividades alejadas del barrio. No obstante, con el transcurrir del tiempo se fue generando una concepción innovadora que reconfiguró y amplió el proyecto, no sólo debido a que además de salas de bebés se concibieron los Jardines para niños/as de 2 y 3 años, sino ante todo por el cuestionamiento profundo de los propios significantes guardería y maternal, desde una perspectiva crítica del patriarcado, que supuso la impugnación de la división sexual del trabajo en términos formativos y de crianza de los niños/as, así como la problematización de la concepción adultocéntrica de la educación, que redundó en la convicción de que el horizonte de este tipo de propuestas era la recomposición del tejido comunitario en los territorios y el trabajo conjunto con las familias, en paralelo al estímulo del desarrollo motor autónomo de bebés y niños/as, a la circulación y apropiación del espacio por parte de ellos/as, de manera tal que se potencie el ejercicio pleno de su libertad, sin descuidar la estética de los Jardines, ni desmerecer la dimensión ética y política que allí se pone en juego.

El reconocimiento por parte del Estado de este tipo de experiencias no resultó algo sencillo. Luego de una ardua lucha se ha logrado establecer una modalidad de “gestión asociada”, a partir de la cual, no sólo es la “sociedad civil” (en este caso, una organización popular como es el MPLD) la encargada de garantizar el funcionamiento de los Jardines, sino que el Estado asume su cuota de responsabilidad (en tanto garante de la educación pública), aunque sin vulnerar la propuesta pedagógico-política surgida desde abajo y por iniciativa del movimiento. Así, las y los maestros, si bien son contratados por el Ministerio de Educación y forman parte de la planta del Área de Primera Infancia, en muchas ocasiones ingresan a partir de una sugerencia previa de la propia organización, de manera tal que se logra consensuar su incorporación mediante un proceso no siempre exento de conflictos. En palabras de uno de los educadores que ha participado desde el comienzo en esta experiencia, “se busca una elección mutua: de parte de los docentes y de la propia organización; ambos decidimos optar por trabajar en este tipo de Jardines”. Una particularidad de los Jardines Comunitarios es que desde 2012 han generado sus propios talleres de autoformación, para garantizar que vecinxs de los barrios puedan formarse desde

la educación popular y la experiencia concreta en este tipo de espacios, por lo que en la totalidad de los Jardines estas compañeras se han sumado, de igual a igual, al trabajo pedagógico comunitario.

Respecto de los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos/as, es sabido que su creación ha estado signada también por el contexto socio-político de resistencias al neoliberalismo y, en particular, por la coyuntura inmediatamente posterior a la crisis de diciembre de 2001. A partir de 2004 se irán gestando tanto en barrios con fuerte presencia de movimientos piqueteros y de trabajo territorial como en empresas “recuperadas” por sus trabajadores, en función del dinamismo y la iniciativa del activismo social y de educadorxs populares con cierta experiencia previa. Durante la segunda mitad de 2006, el MPLD comenzará a conformar su primer Bachillerato Popular en Villa Soldati, barrio donde casi en simultáneo surgirá el Jardín Comunitario “El Globo Rojo”. Luego de realizar sucesivas reuniones tanto con vecinas urgidas por la apertura de una escuela “distinta” que les permitiese culminar sus estudios como educadorxs de algunos Bachilleratos ya existentes, que compartieron su breve aunque intensa experiencia previa, en marzo de 2007 se inaugura el Bachillerato Popular “La Dignidad”, nombre definido en asamblea junto a la primera camada de estudiantes. En 2008 el MPLD impulsará la creación de su segundo Bachillerato en Villa Crespo y a comienzos de 2009 se abrirá el tercero, en la zona sur del barrio de Barracas. Durante 2010 surgirá el Bachillerato Popular “La Pulpería”, a instancias de otra organización hermana con trabajo territorial en La Boca. Este *Bachi*, desde hace un tiempo, ha decidido también en asamblea incorporarse orgánicamente al MPLD, por lo que el total de *Bachi* nucleados en la organización y que funcionan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires suman cuatro. Si bien la inmensa mayoría de los Bachilleratos Populares de Argentina se encuentran ubicados en esta ciudad y en el conurbano bonaerense, existen propuestas similares en otras provincias, como es el caso de Córdoba, Santa Fe, Jujuy y Mendoza. Luego de una ardua lucha y de sucesivas movilizaciones, acampes y acciones directas, desde hace algunos años (básicamente entre finales de 2007 y el transcurso de 2008 y 2009) se ha logrado que el Estado reconozca a varias de estas experiencias, entre ellas las cuatro pertenecientes al MPLD, sin que pierdan su característica democrática, posibilitando que otorguen títulos oficiales equivalentes al que expiden las escuelas públicas tradicionales, aunque aún no han podido ser “oficializados” la totalidad de los Bachilleratos existentes a lo largo y ancho del país.

Más recientemente, y como consecuencia del trabajo formativo y de educación popular generado durante años en estos y otros barrios de la ciudad, la militancia juvenil del MPLD creará en enero de 2014 las Brigadas de Alfabetización de Adultos/as, que desde ese entonces impulsan la Campaña “El futuro es nuestro” en la Villas 31-31 bis, Villa 1-11-14 y Ciudad Oculta, y dinamizan además procesos de alfabetización en el conurbano (centralmente en el Barrio “Pueblo Unido”, surgido a partir de un proceso de toma de tierras en Glew) y el “convite” de la propuesta a colectivos y organizaciones del resto del país, que tienen previsto adaptar y replicar la Campaña en Entre Ríos, Santa Fe, Misiones, Mendoza y Jujuy. A partir de talleres de formación coordinados por compañeras del MPLD con amplia experiencia en educación popular, se constituyeron grupos de alfabetizadorxs que dinamizaron la propuesta en los barrios. Previamente a ello, se realizó en conjunto con vecinxs del propio territorio un relevamiento en las manzanas de la villa o asentamiento, para conocer las condiciones de vida y las necesidades concretas de la población, y en particular de quienes van a participar del proceso de alfabetización, que se lleva a cabo de través de dos modalidades: casa por casa o mediante trabajo grupal en el seno de un espacio comunitario. Cabe destacar que las mujeres son el principal sujeto de este proyecto, realizado de manera mancomunada con la Corriente Villera Independiente (instancia de articulación de vecinxs de todas las villas de la Ciudad de Buenos Aires que existe desde el año 2012). Vale la pena transcribir un extenso fragmento del Cuaderno de formación de alfabetizadorxs, que surgió como producto de la sistematización generada por las propias Brigadas en el marco de la Campaña, donde condensan su perspectiva prefigurativa y explicitan por qué luchan:

Entendemos que leer y escribir no es solamente aprender letras, sílabas o palabras sino que es un acto político y creador que tiene un fin liberador, que es el de leer nuestro mundo y el de escribir nuestras acciones para cambiar la realidad. Es por esto que los espacios de alfabetización son espacios de debate, discusión y pensamiento crítico donde, además, llevamos adelante actividades de comprensión lectora y escritura creativa, y abordamos contenidos de otras áreas como historia, geografía, literatura, arte, matemática, etc. teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de quienes participan de estos espacios. En esa línea esperamos que en estos espacios de edu-

cación popular se construyan relaciones prefigurativas de la sociedad por la que luchamos, sin la explotación capitalista, sin la opresión del patriarcado. La campaña de alfabetización forma parte de un proyecto educativo político pedagógico más amplio, junto con los bachilleratos populares y los jardines populares comunitarios. Estos espacios de educación popular comparten la asamblea como instancia principal de discusión y toma de decisiones, el trabajo sobre las problemáticas del barrio como un eje en la educación y la siembra de una pedagogía de la pregunta que cuestione el orden impuesto y las jerarquías. De este modo, vamos desnaturalizando las injusticias y tomando conciencia juntos de las opresiones contra las cuales luchamos (MPLD, 2015: 7-8).

En cuanto a la dinámica de funcionamiento de estas tres experiencias (Bachilleratos, Jardines y Brigadas), podemos decir que no solamente no contemplan las figuras tradicionales de director/a, preceptor/a ni las restantes existentes en las escuelas estatales y/o privadas, sino que tampoco se conciben a partir de la lógica jerárquica y unidireccional “saber-no saber”, ya que su instancia máxima de “autoridad” es la asamblea y/o los plenarios, conformados por el conjunto de educadores/as y estudiantes, que se han constituido a la vez como un espacio vivencial de aprendizaje y formación colectiva, así como de socialización e intercambio de experiencias y saberes. A su vez, otra particularidad es que se ejercita la praxis educativa a partir de “parejas pedagógicas” (que pueden estar integradas por dos, tres o más educadorxs), a través de las cuales se busca fomentar el acompañamiento y la grupalidad, tomando distancia del formato individual del “docente”, la “maestra” o el “profesor” al frente de aula o del taller, que de acuerdo a la concepción liberal imparte sus conocimientos de manera solitaria y monológica. A contrapelo de esta perspectiva, se intenta privilegiar el trabajo en equipo como dispositivo para la construcción colectiva del conocimiento. Por ello, en uno de sus documentos de sistematización, las y los maestros de los Jardines Comunitarios explicitan que valoran

El trabajo en pareja pedagógica porque entendemos que de esta forma se construye una mirada hacia la tarea y una práctica cotidiana que se enriquece en la pluralidad, el intercambio y la reflexión permanen-

te. Creemos que lxs educadorxs no son simples técnicos que llevan adelante la planificación de un diseño establecido de manera externa, sino por el contrario son desarrolladores de una práctica creativa y potencialmente transformadora. Por esta razón consideramos la tarea pedagógica en una relación dialéctica entre la planificación, la reflexión y la acción (MPLD, 2013b: 12).

Por último, una cuestión relevante que cabe destacar es la lucha por la defensa y democratización plena de la educación público-estatal que ha encarado en los últimos años el MPLD como sujeto pedagógico-político. A contrapelo de ciertas lecturas superficiales que plantean un desencuentro permanente entre los proyectos de educación popular de carácter autogestivo y las luchas en defensa de la educación público-estatal, el MPLD ha pugnado por articular ambas propuestas, asumiendo el desafío de no concebirlas como disociadas, sino en el marco de su militancia integral por la transformación del conjunto de la sociedad. Además de crear La Dignidad por Asalto, corriente que aglutina a estudiantes secundarios y universitarios que buscan activar en el territorio específico que habitan desde su identidad y sus demandas concretas (por cierto, sin dejar de tender puentes y tejer lazos orgánicos con los proyectos prefigurativos antes mencionados), quienes conforman los Jardines Comunitarios del MPLD han decidido involucrarse desde hace varios años en la lucha gremial por la defensa y ampliación de la educación pública, desde una perspectiva anti-burocrática, comunitaria y contrahegemónica, que busca romper con las lógicas corporativas y sectoriales que tienden a predominar en este tipo de instancias. A través de la agrupación Ni Calco Ni Copia, y de su inserción en el área de Primera Infancia, han venido peleando contra la privatización de la educación y la precariedad laboral que sufren las maestras y maestros en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este marco, el 26 de febrero de 2014, en plena crisis por la falta de vacantes en la zona sur de la ciudad, un grupo de maestrxs integrantes de Ni Calco Ni Copia, junto a vecinxs del barrio de Parque Patricios y activistas del MPLD, decidieron en asamblea recuperar un edificio abandonado ubicado en Manuel García 370, donde hasta el año 2009 funcionó una escuela infantil. Luego de varias semanas de toma y de diversas actividades que ejercieron presión sobre el gobierno de la ciudad (que incluyeron festivales, movilizaciones, talleres y charlas-debates, apoyadas por numerosas organizaciones y por los gremios docentes Ademys y UTE, además de por los Bachilleratos Populares), se instó a que la Legislatura

porteña votara por unanimidad una ley para la expropiación del inmueble, así como su refacción y reapertura como establecimiento público-estatal destinado a la educación de primera infancia. Esta fue una de las pocas victorias que se ha logrado asestar a la lógica de desfinanciamiento y mercantilización que intenta imponer en la ciudad el gobierno del PRO, en particular en lo referente a lo educativo; y debería leerse –también– como “espacio-momento” formativo no sólo para los movimientos que supieron impulsar y sostener esta acción directa (el MPLD y Ni Calco Ni Copia desde ya, pero además otras organizaciones de maestrxs que se sumaron al proceso de la toma, como la Agrupación Docente-Estudiantil Simón Rodríguez), sino para el conjunto de la comunidad educativa que aprendió colectivamente que es posible conquistar el derecho a una educación pública y gratuita a partir del ejercicio de una pedagogía del poder popular que, lejos de apelar a la delegación, dota de protagonismo a los sujetos pedagógico-políticos en su lucha por la emancipación.

La educación prefigurativa del MPLD bajo el prisma gramsciano

De acuerdo al marxista italiano Antonio Gramsci, un proyecto hegemónico alternativo –como el que busca construir el MPLD– involucra la constitución de sujetos pedagógico-políticos con capacidad de irradiar sus demandas y reivindicaciones al conjunto de la sociedad, a partir de la confluencia y creciente articulación entre diferentes sectores y grupos subalternos, que implica una apuesta educativa, cultural e ideológica, y no meramente corporativa o socio-económica. Es precisamente en este punto que nos parece pertinente conectar sus reflexiones, con los diversos proyectos de formación que impulsa el MPLD y que tienen como columna vertebral a la “elaboración de una conciencia crítica” (Gramsci, 1984: 100) de quienes participan en este tipo de espacios, edificando de manera participativa tanto la propuesta metodológica, como la dinámica general de funcionamiento y sistematización de experiencias y saberes populares. En efecto, si el horizonte último de esta organización es edificar y expandir el autogobierno en el plano socio-político, ello no puede estar disociado del necesario fortalecimiento cultural y educativo de sus miembros y del pueblo en general, a través de un arduo proceso de formación autónoma, que requiere a su vez ir configurando, en el día a día y ya desde ahora, ámbitos que fomenten la experimentación de vínculos democráticos y de nuevo tipo, que rompan con todo lo anquilosado y vertical de las instituciones propias del Estado capitalista

(incluidas, por supuesto, las escuelas e instituciones tradicionales; sean éstas estatales o privadas).

Tal como hemos reseñado, el MPLD ha ido prefigurando en sus ámbitos formativos –con un invariante ánimo de irradiación al resto de los sectores subalternos– la nueva sociedad a la que aspira. No obstante, como ha advertido Gaudencio Frigotto, “todavía esa nueva sociedad es una conquista que se desenvuelve en el seno de las viejas relaciones sociales”. De ahí que

O el socialismo, con sus valores, símbolos, instituciones, concepciones de conocimiento y de formación en la escuela y la sociedad, se va construyendo en el seno contradictorio del capitalismo o él no acontecerá. Colocar el socialismo en el “futuro”, como una especie de día del juicio final, cuando el bien vencerá al mal, constituye exactamente una visión abstracta y metafísica de socialismo (Frigotto, 2011: 11).

En sintonía con este planteo, el propio MPLD expresa en uno de sus Cuadernillos destinados a la sistematización de la experiencia de los Bachilleratos Populares que su proyecto

Está en permanente construcción. Esto implica que nuestra propia práctica está en continua problematización para no reproducir las formas de dominación y opresión de esta sociedad y comenzar a construir nuevas relaciones sociales que permitan llevar adelante la lucha por una nueva sociedad y que a la vez vayan prefigurando aspectos centrales –como la educación– de esa futura sociedad (MPLD, 2013a: 3).

Atendiendo a este desafío, si algo hay de interesante y actual en la propuesta política esbozada por Gramsci, es justamente el hecho de que la construcción hegemónica plantea, como columna vertebral de lucha y autoafirmación, a la disputa cultural y educativa como columna vertebral de lucha y autoafirmación en el “aquí y ahora”. La práctica política emancipatoria, según él, debe nutrirse de anhelos y aspiraciones cotidianas latentes en estos planos de la vida social,

concebidos como arcilla y punto de partida para contribuir a la sistematización de una visión del mundo alternativa a la de las clases dominantes, que haga posible una revolución total de las conciencias. Nuevamente se evidencia una profunda sintonía con los proyectos formativos desplegados por el MPLD, quienes en sus múltiples territorios de lucha anticipan esos gérmenes de relaciones pedagógico-políticas contrarias a las predominantes en los dispositivos escolares bancarios. Es por ello que Gramsci piensa la revolución como una transformación integral de la vida cotidiana, donde la praxis formativa se cultiva a diario y tiene como principales protagonistas a los sectores subalternos que libran una “guerra de trincheras” en los diversos ámbitos que habitan y edifican en común⁵.

A contrapelo de la concepción bancaria y monológica, que ancla su propuesta en la mera “transmisión” de conocimientos y que redundante en el sostenimiento del orden dominante a partir de la internalización, por parte de las clases subalternas, de la visión del mundo burguesa, Gramsci propondrá una nueva manera de pensar la praxis formativa, postulando como sustancial “el trabajo minuto a minuto de discusión y de investigación de los problemas, en el cual todos participan, todos contribuyen, en el cual todos son contemporáneamente maestros y alumnos” (Gramsci, 1982: 155). No obstante esta interpretación original y democrática de la experiencia pedagógica, que supone concebirnos a todas y todos como filósofos e intelectuales (debido a que tenemos capacidad para interpretar y otorgar sentido a la realidad en forma constante, participando en diferentes grados e intensidades de una concepción general del mundo), en el marco de la sociedad capitalista no todos y todas podemos ejercer la función de intelectuales, a raíz de la división del trabajo que el propio sistema nos impone. Para lograrlo, dirá Gramsci, es preciso articular el sentir popular y el saber riguroso, esto es, la reflexión crítica con la capacidad organizativa y práctica. Devenir seres sentipensantes con vocación transformadora, según la bella expresión del colombiano Orlando Fals Borda.

5 En sus Cuadernos de la Cárcel, Gramsci apela a la metáfora militar de las “casamatas” (que de acuerdo a la perspectiva bélica son fortificaciones destinadas a defender tanto la artillería como las tropas) para aludir a aquellos espacios, instituciones y territorios, tanto ajenos como propios, que constituyen la sociedad civil, y que pueden definirse como instancias que “amurallan”, resguardan, o bien pueden desmembrar el núcleo del poder estatal. Es importante aclarar que, para Gramsci, este tipo de “casamatas” y “trincheras”, si bien no son neutrales, deben ser concebidas como ámbitos contradictorios de disputa y lucha cotidiana, donde cabe librar una batalla también pedagógico-política, desde la perspectiva emancipatoria de las clases y sectores subalternos. Nuevamente desde el lenguaje militar, Gramsci denomina a este tipo de estrategia revolucionaria como un proceso complejo, prolongado y multifacético de despliegue de una “guerra de posiciones”.

Así, las y los intelectuales sólo pueden ser considerados orgánicos, en la medida en que no resulten agentes extraños que comunican su teoría a las masas desde un afuera frío y remoto, sino en tanto emerjan como un grupo dinámico que surge de las entrañas del propio movimiento y mantiene un vínculo inmanente y constante con la cultura y las actividades concretas de las y los oprimidos, fundiéndose dialécticamente con ellos/as en pos de un proyecto contra-hegemónico y anticapitalista que los aglutine.

El modo de ser del nuevo intelectual –concluirá Gramsci en sus notas carcelarias– no puede seguir consistiendo en la elocuencia, motriz exterior y momentánea de los afectos y las pasiones, sino en el mezclarse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, “persuasor permanentemente” y no puro orador (Gramsci, 1986: 382).

Esto no hay que olvidarlo, porque cuando Gramsci habla del necesario vínculo entre el saber y el sentir para constituir un sujeto contra-hegemónico, no está aludiendo centralmente a los intelectuales académicos. Por el contrario, lo que está planteando es la confluencia, entre ciertos saberes y capacidades de dirección colectiva, de auto-conducción de un proceso revolucionario en el cual, en sus propias palabras, cada militante “debe tener cerebro además de garganta y pulmones”, y cuya columna vertebral está constituida por los grupos subalternos que se asumen de manera creciente como protagonistas del cambio social integral. Ese crisol de prácticas pedagógico-políticas no se puede plantear como algo de antemano, en los términos de un programa preconcebido por un reducido número de “sabios esclarecidos”, sino que se va edificando y fortaleciendo en el propio andar colectivo, en función de un análisis detallado de la correlación de fuerzas existente entre los sectores populares en lucha y el bloque dominante.

En el caso específico de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por el MPLD, este rol central como intelectuales orgánicos se encarna en buena medida en el conjunto de maestrxs, alfabetizadorxs y/o educadores/as populares que dinamizan las múltiples propuestas formativas de corte emancipatorio. Las y los compañeros que a diario sostienen y coordinan los Bachilleratos, los Jardines Comunitarios y las Brigadas de Alfabetización, cumplen un papel fundamental

dando impulso y garantizando la continuidad tanto de los ámbitos asamblearios y participativos de toma de decisiones, como de los procesos de sistematización de experiencias y de recuperación de la memoria histórica. Por ello, consideramos que deben ser concebidos/as como intelectuales militantes que, además de conocimientos rigurosos y saberes específicos, aportan su capacidad organizativa y directiva al proceso de enseñanza-aprendizaje que allí se despliega, imprimiéndole una intencionalidad claramente política a estos proyectos. De ahí que la formación de una nueva camada de educadores/as que sustituya a las y los maestros tradicionales, “no se trata del simple reemplazo del personal docente sino de una alternativa radical de organización” (Baronet, 2012: 143). Y tal como afirma Luis Rigal (2011), en esta dinámica socio-educativa “el educador deber jugar un rol activo y crítico desde la diferencia de saberes, no desde la jerarquía saber-no saber” (P. 127); debe tener, pues, una profunda convicción política, así como una capacidad de reflexión crítica y una vocación organizativa, pero no en un plano individual sino propiamente colectivo, partiendo de la vida práctica de las y los de abajo, con el afán de recrear y/o fortalecer el entramado comunitario en el territorio que habita y edifica junto con quienes participan del proyecto pedagógico-político. Sin perder su intencionalidad catalizadora, Gramsci dirá que quienes cumplen esa tarea requieren estar siempre abiertos a ser educados/as, es decir, a aprender y nutrirse del pensar-hacer-sentir y de los saberes plebeyos, de los núcleos de “buen sentido” que latén en la experiencia actual y en las tradiciones históricas de quienes integran estos espacios de autoformación.

En última instancia, debemos concebir los propios espacios educativos como verdaderos intelectuales colectivos que, en sus respectivos territorios, aportan a la creación de una nueva cultura y una concepción del mundo antagónica a la hegemónica. Porque “si el trabajo es educativo, entonces es posible pensar que el sujeto educativo o la figura del educador no precisa ser necesariamente una persona” (Caldart, 2004: 315). Este crisol de proyectos formativos impulsados tanto por el MPLD como por los restantes movimientos y organizaciones de base de Argentina, que se enmarcan en un plano más general de lucha y vocación prefigurativa integral, tienen como basamento esta imperiosa necesidad de quebrantar la condición subalterna que el sistema impone por diversas vías a las clases populares, y de democratizar no solamente los espacios de enseñanza-aprendizaje y producción de saberes a través del ejercicio de una pedagogía crítica y participativa, sino también el conjunto de dimensiones que configuran su entorno vital.

Toda esta dinámica auto-emancipatoria precisa sin duda de la ruptura radical con la concepción de educación “bancaria” y requiere una praxis pedagógica prefigurativa que –a contracorriente– permita ir anticipando ya desde ahora y a nivel cotidiano, tanto las formas innovadoras de producción conjunta del conocimiento, como las relaciones de enseñanza-aprendizaje propias de la sociedad futura, vale decir, las prácticas y los vínculos de “nuevo tipo” que contemplen la creación colectiva y la socialización de saberes, desde una perspectiva crítica y problematizadora. Tal como afirma la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (de la que forman parte los Bachilleratos del MPLD) en un documento titulado Autonomía y territorio,

El hecho de apostar a este tipo de proyectos es parte de la construcción de poder popular y de participación real, elementos que consideramos fundamentales en la prefiguración de la sociedad futura, en el camino por edificar nuevas relaciones sociales igualitarias, justas, solidarias, libres, anti-patriarcales y anti-capitalistas (Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, 2011: 9).

En igual sentido, Marina Ampudia y Roberto Elizalde, coinciden en postular que para los integrantes y responsables de este tipo de iniciativas “no hay proyecto pedagógico sin proyecto político antiburocrático, anticapitalista y que reivindica una democracia de base en el campo educativo” (Ampudia y Elizalde, 2014: 31). Más aún, en estas experiencias sostenidas por el MPLD, así como en otras en el resto del país que dinamizan organizaciones similares, las propuestas específicamente formativas vinculadas con proyectos de Jardines, Brigadas y Escuelas “muy otras” no involucran solamente como “educandos” a las y los miembros o simpatizantes de los movimientos que fomentan este tipo de iniciativas, sino que son abiertas a vecinos/as, niños/as, jóvenes y adultos/as en general, más allá de si hacen parte o no de alguna instancia orgánica de estos movimientos, lo cual implica una radical disputa por el sentido de lo público, ampliando sus contornos más allá de lo estatal, y asimismo constituye todo un desafío en términos de aprendizaje colectivo y convivencial, en la medida en que denota una convicción compartida de construir a partir del reconocimiento de la diversidad, sin dejar de luchar por la supresión de todo tipo de desigualdad.

Podemos aseverar, por tanto, que la ruptura de lo que Paulo Freire denominaba “cultura del silencio”, supone una recuperación activa de la palabra como, en simultáneo, el despliegue de la imaginación para la recreación del discurso crítico-transformador sobre el mundo, a partir del protagonismo de las clases subalternas como sujetos pedagógico-políticos. En este sentido, es importante además postular que en estos ámbitos prefigurativos donde los propios movimientos populares en tanto sujetos ensayan nuevas prácticas, también se gestan formas de experimentación educativa y de enunciación de aquello que “aún está naciendo”, signadas por la necesidad de refundar una gramática que pueda simbolizar, al decir de Gramsci, aquellos vínculos de nuevo tipo que germinan al calor de la praxis dialógica educativa. Y es que si de lo que trata es de crear relaciones sociales que confronten con la concepción bancaria y autoritaria de la educación hegemónica, este proceso de invención no puede dejar de lado al lenguaje, debido a que resulta imposible disociarlo de la manera en que vemos y recreamos al mundo. Desde ya que esta vocación transformadora no equivale a caer en una apología del sentido común y de la gramática que tiende a predominar en las clases subalternas, ya que, tal como advierte José Luis Rebellato, la actitud de “solo escuchar” y de dejar que los grupos y comunidades “decidan por sí mismos”, desconoce que “la voz de los sectores populares no es siempre su auténtica voz; que otras voces hablan por ellos, a través de sus palabras” (Rebellato, 2009)⁶.

Además de la propuesta de librar una disputa bifronte que amalgame lo “molecular” y lo “universal” (es decir, el ejercicio de una pedagogía prefigurativa tanto en pequeña escala como en el plano macro-social), y de la necesidad de asumir la politicidad inherente de la educación y de la gramática –apuntando por tanto a su inevitable recreación al calor de un proyecto transformador integral que logre construir una nueva cultura–, otro aporte sustancial y complementario de Gramsci para (re)pensar la praxis educativa y el cambio social desde los

6 De acuerdo con Gramsci, “una filosofía de la praxis no puede sino presentarse inicialmente en una actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente (o mundo cultural existente). Por lo tanto, ante todo como crítica del ‘sentido común’ (después de haberse basado en el sentido común para demostrar que ‘todos’ son filósofos y que no se trata de introducir ex novo una ciencia en la vida individual de ‘todos’, sino de innovar y hacer ‘crítica’ una actividad ya existente)”. En este sentido, agrega en sus notas carcelarias, por su “carácter tendencial de filosofía de masas, la filosofía de la praxis no puede ser concebida más que en forma polémica, de perpetua lucha. Sin embargo, el punto de partida debe ser siempre el sentido común, que espontáneamente es la filosofía de las multitudes” (Gramsci, 1986: 251-262).

movimientos populares es la categoría de subalternidad, desarrollada en especial durante su período de encierro. Con ella pretendía dar cuenta de, pero también exceder a los sectores netamente explotados, planteando que puede haber una relación de subalternidad (que literalmente remite a quienes se encuentran “por debajo de” o “sometidos a”), es decir, de dominación u opresión, más allá no sólo de lo fabril, sino incluso del ámbito laboral en general, en una infinidad de instituciones, vínculos y espacios sociales que desbordan aquel tipo de territorialidades.

Las iniciativas pedagógicas y formativas impulsadas por los movimientos populares requieren, por tanto, dar una disputa incesante a través de prácticas antagónicas que permitan que las clases populares salgan de su condición subalterna y conquisten la “autonomía integral”, como la llamaba Gramsci. Durante este sinuoso tránsito, los sectores populares, en conjunción con la intelectualidad crítica que ellos mismos van conformando como instancia colectiva de reflexión teórica y acción transformadora, tienen que ir creando sus propias normas y reglas de convivencia social, así como sus dinámicas de enseñanza-aprendizaje, de reconstrucción de su historia como pueblos rebeldes, y de co-producción y socialización de saberes, también más allá y en contra de lo estrictamente estatal, aún antes de la conquista plena del poder. En suma, cultivar un “espíritu de escisión”, que tome creciente distancia no solamente de la lógica mercantil sino, a la vez, del Estado en tanto cristalización simbólico-material de la relación de dominio básica que, en el capitalismo escinde a gobernantes de gobernados. En última instancia, de lo que se trata es de contribuir a que las clases y grupos subalternos dejen de ser tales y comiencen a ejercer un autogobierno popular de masas, es decir, una dinámica de autogestión cada vez más generalizada que se fortalezca en el tiempo y se disemine al conjunto de la sociedad.

Consideraciones finales: ¿autogestionar la educación popular o reinventar la educación pública?

Partimos de entender que los espacios “formativos” tradicionales (escuelas, universidades, institutos de enseñanza, etc.), si bien constituyen territorios de disputa y resistencia contra-hegemónica, no se encuentran al margen de las relaciones de poder y opresión que perpetúan y apuntalan a diario la condición

subalterna de las clases populares, en la medida en que tienden a predominar en ellos vínculos burocráticos y jerárquicos, así como lógicas de mera “transmisión” de saberes por lo general centrados en la garantía del orden social dominante, obturando la posibilidad de que se produzca y/o recree en estos ámbitos, de manera colectiva, tanto la memoria histórica plebeya como un conocimiento crítico-transformador desde una perspectiva emancipatoria. Pero tampoco las iniciativas de autoformación y construcción de poder popular impulsadas por el MPLD y otros movimientos en sus territorios se encuentran exentas de estas lógicas. De ahí que también en ellas se requiera dar una batalla incesante a través de prácticas y saberes insumisos que logren quebrantar, al interior de estos propios procesos, aquella condición subalterna, de manera tal que se torne más cercana la conquista de la “autonomía integral”. Porque, como vimos, el ejercicio de una pedagogía prefigurativa (y en un plano más general, una estrategia de “guerra de posiciones”) debe apostar a la creación, ya desde ahora, de un nuevo entramado de socialidad que anticipe en el presente una praxis anticapitalista, anti-patriarcal y descolonizadora sobre la que se van sedimentando los diversos niveles de las relaciones de fuerza. El avance o retroceso de estas últimas puede medirse, en palabras del propio Gramsci (1999), en función del “grado de homogeneidad, autoconciencia y organización alcanzado por los diversos grupos sociales” (p. 36), yendo desde ese nivel primigenio de rebelión “elemental”, inmanente a toda relación de dominación, que aún no contempla la necesidad de aunar sus demandas con los de sectores más vastos, y pasando por la asunción de una solidaridad de intereses entre todos los miembros de un mismo grupo social, hasta la fase intersubjetiva final (que Gramsci define como el momento “ético-político”) en que se tiende a superar cualquier resabio de corporativismo, incorporando como propios los intereses de otros grupos subordinados, y difundiendo como concepción del mundo y programa de acción por toda el área social, al punto de dar lugar a una “crisis orgánica”.

Este tipo de apuesta política ha implicado que los movimientos populares hayan asumido subjetivamente el desafío de poder articular sus demandas y proyectos con otros sectores en lucha, concibiéndose como parte de una comunidad pedagógico-política más amplia y combativa, cuya característica distintiva es adjudicarse un rol protagónico como co-participante del cambio social integral, aportando a la emergencia de un poder constituyente y disruptivo que trascienda su carácter “defensivo” y logre confluir con los restantes sectores y clases subalternas, sin escatimar la necesaria dimensión propositiva de toda revolución

genuina, y siendo capaces de prefigurar en el hoy una alternativa civilizatoria que resulte tan inédita como viable, al decir de Paulo Freire, porque, tal como supieron afirmar las feministas autónomas décadas atrás, la dicotomía no está dada por qué territorio de resistencia y disputa elegir, sino en función de cómo luchar.

Podemos aventurar, pues, que en el profundo cambio de época que estamos viviendo actualmente en Nuestra América, solo se podrán potenciar las variadas experiencias formativas que se ensayan a diario a lo largo y ancho de Argentina, si no se las encapsula en espacios y territorios que se consideren autosuficientes y entendamos que “en los movimientos lo pedagógico se constituye a partir de la experiencia de lucha” (Guelman, 2011: 130). Asimismo, creemos que solo tendrá un sentido genuino la defensa de la educación pública (primaria, secundaria y universitaria), si se la transforma y democratiza de raíz, vale decir, si se desburocratizan y se “pintan de pueblo” sus estructuras e instancias de toma de decisiones y de construcción/socialización del conocimiento; si las y los sujetos que construimos a diario estas instancias nos descolonizamos y nos pensamos desde las comunidades y proyectos que habitamos y recreamos a nivel cotidiano, animándonos a reinventar esa praxis formativa al calor de la infinidad de necesidades y anhelos que se cultivan en el subsuelo de nuestras sociedades. En diferentes grados e intensidades, esta propuesta innovadora la han puesto en práctica diversos movimientos populares –de los cuales el MPLD resulta un caso emblemático– que han demostrado la posibilidad concreta de construir sus propios espacios de autoformación colectiva de manera radicalmente distinta a la tradicional. Sin embargo, nos parece fundamental insistir en que resulta urgente concebir estos proyectos en el marco de una propuesta integral de alternativa civilizatoria, que involucre de manera creciente la totalidad de la vida social, y no meramente a un reducido número de activistas que, para colmo, en muchas ocasiones hacen de la necesidad virtud y restringen su disputa a los “márgenes” del sistema. En estos casos, lo alternativo no es sinónimo de alterativo.

En consecuencia, se requiere apostar a construir un proyecto pedagógico-político que logre disputar sentidos y convidar una concepción de mundo opuesta a la dominante, no solamente desde determinados grupos en resistencia o en el marco exclusivo de espacios militantes. Es preciso pasar de una lucha contra-hegemónica a una que asuma el desafío de edificar una hegemonía popular

de nuevo tipo, que no escatime su identidad anticapitalista, antipatriarcal, antiimperial y anticolonial, pero tampoco renuncie a la posibilidad de involucrar a millones de personas, ni a nutrirse y resignificarse en función del protagonismo de las clases subalternas. Dicha alternativa supone una profunda articulación entre quienes a diario construimos proyectos en barrios y comunidades, y quienes eligen hacerlo como sujetos rebeldes en las grietas y dimensiones contradictorias que configuran a la institucional público-estatal como territorio. Para ello, una tarea fundamental será romper con la idea de que o se ejercita masivamente la formación o se la experimenta y ensaya en pequeña escala en los intersticios del sistema. La batalla es por superar la fragmentación y el encapsulamiento, sin renegar de nuestras convicciones éticas, dando pelea en todas las trincheras que habitamos y edificamos en común, y que incluyen tanto a las instituciones públicas como a los ámbitos autogestivos que se cultivan desde una educación comunitaria y liberadora, asumiendo que es el propio pueblo el que deberá forjar, sin prisa pero sin pausa, las bases de esta propuesta radical. Porque la revolución que soñamos, más que nunca, será pedagógico-política o no será.

Bibliografía

- AMPUDIA, M. y ELISALDE, R. (2014) “Movimientos sociales y educación: los bachilleratos populares en Argentina”, en *Revista Educación y Cultura N° 105*, CEID, Bogotá.
- AUBRY, A. (2001) “La experiencia de Chiapas y la democracia intelectual: Testimonio de una práctica alternativa de las ciencias sociales”, Discurso en la entrega del Premio Chiapas de Ciencias, San Cristobal de las Casas.
- _____ (2011) “Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales”. En BARONET, B.; BAYO, M. y STAHLER-SHOLK, R. (coord.) *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- BARONET, B. (2012) *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, Editorial Abya Yala, Quito.
- CALDART, R. S. (2004) *Pedagogía do Movimento Sem Terra*, Editorial Expressao Popular, San Pablo.
- CECEÑA, A. E. (2008) *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

- FERNÁNDES, B. M. (2005) “Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais”, en Revista OSAL N° 16, CLACSO, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (2002) *Pedagogía de la esperanza*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- FRIGOTTO, G. (2011) “Prefacio”, incluido en VENDRAMINI, C. y FERREIRA MACHADO, I. (org.) *Escola e movimento social: experiencias em curso no campo brasileiro*, Expressao Popular, San Pablo.
- GARCÍA LINERA, A. (2005) “La lucha por el poder en Bolivia”, en VV.AA. *Límites y horizontes del Estado y el poder*, Editorial La muela del diablo, La Paz.
- GEMSEP (2015) *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*, Cuadernillo de Debate N° 1, Buenos Aires.
- GLUZ, N. (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación. Experiencias educativas de movimientos sociales*, CLACSO, Buenos Aires.
- GUELMAN, A. (2011) “Pedagogía y movimientos sociales. Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas”, en *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- GRAMSCI, A. (1982) “Filantropia, buona volontà e organizzazione”, en *La città futura. 1917-1918*, Einaudi editore, Torino.
- _____ (1984) *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 1, Editorial Era, México.
- _____ (1986) *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 4, Editorial Era, México.
- KOROL, C. (2007) “La formación política de los movimientos populares latinoamericanos”, en Revista OSAL N° 22, CLACSO, Buenos Aires.
- LUXEMBURGO, R. (2007) “La revolución rusa”, en *Rosa Luxemburgo o el precio de la libertad*, Editorial Karl Dietz, Berlin.
- MELUCCI, A. (1994) “Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales”, en Revista Zona Abierta N° 69, Madrid.
- MICHI, N.; DI MATTEO, J. y VILA, D. (2012) “Movimientos populares y procesos formativos”, en Revista Polifonías N° 1, Buenos Aires.
- MODONESI, M. (2009) *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*, Editorial Prometeo, Buenos Aires.
- MOVIMIENTO POPULAR LA DIGNIDAD (2013a) *Dibujando el futuro: Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad*, MPLD, Buenos Aires.
- _____ (2013b) *Prefigurando un proyecto político popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales: Jardines Comunitarios del Movimiento Popular La Dignidad*, MPLD, Buenos Aires.

_____ (2013c) “Bachilleratos Populares: pedagogía de la osadía”, en Revista Diatriba N° 3, Editorial Quimantú, Santiago de Chile.

_____ (2014) “Poder popular, prefiguración y militancia integral en los territorios urbanos”, en Revista Contrapunto N° 3, Montevideo.

_____ (2015) *Cuaderno de formación para alfabetizadorxs*, Campaña de Alfabetización “El futuro es nuestro”, MPLD, Buenos Aires.

OFFE, C. (1996) *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Editorial Sistema, Madrid.

OLSON, M. (1992) *La lógica de la acción colectiva*, Limusa, México.

OUVIÑA, H. (2004) “Piqueteros, zapatistas y sin tierra: nuevas radicalidades políticas en América Latina”, en Revista Cuadernos del Sur N° 34, Editorial Tierra del Fuego, Buenos Aires.

_____ (2011) “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Teoría y práctica de la educación futura”, en HILLERT, F.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L. y SUÁREZ, D.: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

_____ (2012) “Especificidades y desafíos de la autonomía urbana desde una perspectiva prefigurativa”, en VV.AA. *Pensar las autonomías*, Editorial Bajo Tierra, México.

PIZZORNO, A. (1994) “Identidad e interés”, en Revista Zona Abierta N° 69, Madrid.

REBELLATO, J. L. (2009) “El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local”, en José Luis Rebellato. *Intelectual radical*, Editorial Nordan, Uruguay.

RED DE BACHILLERATOS POPULARES COMUNITARIOS (2011) “Autonomía y territorio”, reproducido en Revista Nuestra Voz N° 1, Buenos Aires.

RIGAL, L. (2011) “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”, en HILLERT, F.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L. y SUÁREZ, D.: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

TAPIA, L. (2002) *La condición multisocietal*, Editorial La Muela del Diablo, La Paz.

TARROW, S. (1997) *Poder en movimiento*, Editorial Alianza, Madrid.

TORRES CARRILLO, A. (2009) *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*, Editorial El Buho, Bogotá.

VALDÉZ GUTIÉRREZ, G. (2009) *Posneoliberalismo y movimientos antisistémicos*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

WALLERSTEIN, I. (2003) “¿Qué significa ser hoy un movimiento anti-sistémico?”, en Revista OSAL N° 9, CLACSO, Buenos Aires.

ZIBECHI, R. (2008) *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, Ediciones Bajo Tierra, México.

Hernán Ouviaña: Licenciado en Ciencia Política y Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires e investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (Universidad de Buenos Aires) y del Centro Cultural de la Cooperación. Ha sido coordinador de talleres de autoformación en movimientos populares y sindicatos de base de Argentina y América Latina, así como educador popular en el marco del Bachillerato Popular “La Dignidad” de Villa Soldati. Autor de los libros *Zapatismo para principiantes*, *Gramsci y la Educación. Pedagogías de la praxis y políticas culturales en América Latina*; *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América* (estos últimos en co-autoría). hernanou@hotmail.com

Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de una educación pública y popular

Germán Roberto Cantero
Aceptado Octubre 2015

Resumen

Este artículo ofrece el avance de una investigación que ha identificado prácticas de gobierno escolar que, como parte de los currículos totales de cada institución, se significan como prácticas de educación popular en escuelas públicas de distintas regiones de Argentina y en una del sur de Brasil. Se trata de experiencias surgidas por iniciativas individuales o de pequeños grupos y de otras contenidas en organizaciones y movimientos sociales. Apelando a estudios en casos y a técnicas de análisis cualitativo más allá de los casos, se ha intentado abarcar a los tres grandes grupos que contienen a las mayorías de las clases oprimidas y subalternizadas: los que han sido empujados a las periferias urbanas, los campesinos y los descendientes de pueblos originarios, en un intento de captar algunas particularidades de las prácticas analizadas con cada uno.

Palabras claves: prácticas de gobierno escolar – educación popular – derecho a la política.

School governing practices as popular education practices at public schools.
Public and popular education on the horizon

Abstract

This article offers some results of a research study that has identified school governing practices which, as part of the total curricula of each institution, are

understood as popular education practices at public schools in different regions of Argentina and in a region from the south of Brazil. The work deals with experiences arisen from individual initiatives or from small groups as well as with others that belong to organizations and social movements. Employing case studies and qualitative analysis techniques beyond the cases, we have aimed at including the three great groups that comprise the majority of the oppressed and subalternized classes: those pushed to the urban boundaries, peasants and descendants from native peoples, in an effort to get some particularities of the practices analysed in each case.

Key words: school governing practices – popular education – right to politics

La política como derecho

Tenía como horizonte la formación de un ser pensante, de un ciudadano democrático, de un tipo que conozca... de un pibe que conozca sus derechos, que conozca sus obligaciones, que aprenda a pelear por sus derechos, que aprenda a pelear por lo que le corresponde.

Así resumía el propósito político-pedagógico de su escuela un joven maestro santafecino.

Las prácticas escolares en las que se sostiene este texto condujeron a prácticas de iniciación en esta pelea, o sea, de iniciación en la política. Una iniciación lúcida que se ha construido en escuelas capaces de desnaturalizar y problematizar las situaciones en que viven los niños y jóvenes de las clases populares y de introducirlos en el ejercicio efectivo de sus derechos.

Planteadas así las cosas, la política en sí misma debe concebirse como un derecho que abre las puertas a los demás. En una sociedad desigual, cuando ésta deja de ser un atributo formal para convertirse en una práctica concreta, se torna en el derecho más temido y las escuelas que educan para este ejercicio, en una amenaza potencial para el orden establecido.

En una mirada retrospectiva de larga duración, esta política –como hecho social– ha sido una excepción en la historia en tanto posibilidad real de lucha, de confrontación, entre desiguales (Rancière: 2007)¹ y lo que ha predominado es un orden policial (en un sentido amplio) sobre la base de la coerción. Paralelamente, la cultura dominante ha naturalizado que las sociedades signifiquen como política

A un debate entre pares, es decir, un debate al interior de la hegemonía, al interior de una clase y, muchas veces, al interior aun de los mismos que han asumido la representación de las mayorías, devenidos en un estamento desprendido de las bases sociales que le dieron legitimidad (Cantero, 2006: 213)².

Por ello, una educación y una escuela capaces de desnaturalizar este sentido instituido y de iniciar a los estudiantes en los fundamentos y la práctica de una lucha entre desiguales que pugnan por su igualdad, están proponiendo un horizonte en el que esta relación se invierta y este orden histórico de excepción pase a ser una nueva normalidad: la que implica otra democracia.

La escuela pública como espacio de iniciación política

La escuela que surge con la constitución de los primeros estados nacionales tuvo desde entonces el mandato explícito de convertir súbditos en ciudadanos. Pero, como es sabido, este mandato se superpuso con otro, cuidadosamente tácito: el de reproducir una cultura que ha instituido las relaciones sociales de subalternidad y dominación³ que sostienen el orden en el que la propia institución escuela está inscrita. En otras palabras, el liberalismo político se satisfizo con educar

1 Se ha acudido a Rancière para remarcar la excepcionalidad histórica de la política entendida como una lucha entre desiguales que, no obstante, en ciertos momentos de una historia que comparten como humanidad, se han reconocido como seres dotados de logos para debatir en un espacio común. Hasta aquí llega el encuentro del que suscribe con el universo teórico de este autor. Más allá, la radicalidad y brutalidad que el contexto latinoamericano ha impuesto a esta desigualdad y las marcas intransferibles que éste ha impreso en la propia sensibilidad, obligan a otras referencias teóricas en las que la praxis política convoca tanto al rigor crítico como al pensar utópico.

2 Incluso, una cierta sabiduría popular descreo sobre los alcances de este debate porque entre bueyes...

3 Subalternidad en la que se coloca a las clases populares y dominación que alcanza tanto a éstas como a gran parte de las clases medias.

a las grandes mayorías como sujetos formales de derechos y obligaciones e incluso, con alentar en los individuos aspiraciones personales de ascenso social, pero velando hasta nuestros días para que el espacio público escolar no fuera utilizado para una iniciación temprana de los niños y jóvenes en el ejercicio efectivo de sus derechos y en el protagonismo de sus responsabilidades. Mucho menos, para que esta iniciación se hiciera desde la conciencia crítica de derechos conculcados en cada caso y desde el sentido de pertenencia a colectivos que les otorgaran un principio subjetivo de unidad e identidad, base de cualquier proceso de movilización, organización y lucha.

Por ello, basta seguir el rastro histórico de experiencias en contrario para constatar que todas ellas se hicieron a costa de una transgresión mayor o menor a este mandato tácito, según los contextos históricos y la diversidad de circunstancias territoriales que las rodearon.

Estas escuelas se permitieron transgredir, como se verá más adelante, desde la construcción de su propia autonomía y esto no es poco en un sistema fuertemente heterónomo; y no sólo por la fuerza reguladora de una normativa externa sino por el ejercicio informal de los poderes instituidos y fácticos para desalentarlas.

Por esta razón, a las experiencias estudiadas no les cabe para nada el calificativo de voluntaristas que algunos investigadores suelen aplicar a iniciativas político-pedagógicas aisladas; sólo la desproporción evidente entre medios y fines tipifica la acción voluntarista. Estas escuelas, en cambio, han dado y dan muestras de su capacidad para proporcionar sus proyectos a sus posibilidades de construcción en términos de viabilidad política, social y organizativa⁴, tanto al interior de sus instituciones como en sus entornos sociales inmediatos, entornos que a su vez han potenciado esta viabilidad por su involucramiento y apoyo. Ellas, a través de sus prácticas, refrendan aquello de que el “sentido último de las instituciones educativas radica fuera de las mismas” (Beltrán Llavador, 2000: 158).

4 Con la categoría viabilidad se alude a la posibilidad de que un proyecto se decida, ejecute y mantenga (Matus, 1992). Esta posibilidad resulta de una construcción social en el marco de las relaciones de fuerza que se puedan sostener a lo largo de las distintas fases del mismo. Paradojalmente, la preocupación por la viabilidad suele estar ausente en la formación de docentes críticos, precisamente de aquellos de los que se espera su contribución a transformaciones educativas y sociales de pretensión liberadora.

Quizás aquel tratamiento despectivo sea un resabio de quienes, al no poder esperar de estas experiencias una eficacia político-educativa significativa y ascendente al interior de los grandes sistemas públicos de enseñanza y al situarse desde una exterioridad radical frente al Estado, pusieron todas sus expectativas en las organizaciones y espacios de la educación no formal.

Hoy, como expresara Paulo Freire, la polémica que todo aquello suscitó está superada: “es posible una educación democrática, abierta, crítica, en las escuela públicas como en los centros de educación informal” (1990)⁵. Más aún, toca a las educadoras y educadores progresistas “hacer educación popular en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico”, escribió algunos años después, redoblando la apuesta (1993). Comenzaba así, en múltiples espacios de militancia y reflexión, la conclusión de un debate de más de treinta años sobre las tierras más fértiles para la educación popular y parecía imponerse el criterio de que, en ésta como en otras luchas más amplias, ningún terreno debe ser subestimado.

Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular

Este texto hace foco en un aspecto muy específico del conjunto de experiencias de este tipo en el ámbito de lo público: el de las prácticas de gobierno escolar que han constituido expresiones diversas de educación popular. Y ello, tanto por lo que en sí mismas significaron, como por los climas institucionales que generaron, la trama de relaciones que tejieron con sus entornos sociales y las modalidades de aprendizaje que habilitaron y alentaron en los docentes.

En consecuencia, se está entendiendo la práctica dentro de una historia del pensamiento crítico que se remonta a las tesis octava y undécima sobre Feuerbach (Marx, 1888). Ellas aluden a un modo de comprender la vida social y focalizar el carácter transformador de algunas acciones, de acentuar –un siglo más tarde– la condición productivo cultural de algunas prácticas que integran los procesos básicos de las formaciones sociales, no reductibles a meras expresiones superestructurales (Williams, 1980) y destacar, ya dentro del campo de la educación y en estrecha proximidad con nuestro propio trayecto de

⁵ Esta afirmación fue realizada por Freire en una de sus visitas a Buenos Aires, siendo precisamente responsable de una red escolar pública: la de la ciudad de San Pablo.

investigación, la virtualidad creativo-transformadora de algunas producciones culturales docentes y su relación dialéctica con otras reproductivas (Landreani y equipo, 2004).

Ya dentro de este trayecto propio, algunas prácticas de gobierno escolar se revelaron como verdaderas praxis institucionales generadoras de conocimientos de pretensión transformadora y de acciones potencialmente conocedoras y en todas ellas se recuperó y enfatizó el carácter curricular de este ejercicio de gobierno, ubicándolo como parte de la totalidad de experiencias educativas que se generan en y desde la cotidianeidad de una institución.

De esta forma, lo que en el marco de este artículo se considera currículum total sería conceptualmente la contracara de lo que Gimeno Sacristán denominó hace tiempo (1992) currículum real: el compendio de toda la experiencia que proporcionan los ambientes escolares desde la perspectiva del que aprende. En el currículum total la mira está puesta en el compendio de todo lo que la institución ofrece desde la perspectiva de los que enseñan y gobiernan en ella. Parte de este currículum total lo constituye entonces toda la experiencia potencialmente educativa que generan las prácticas de gobierno escolar. Éstas, para los niños de la enseñanza primaria, suelen ser su primer encuentro con el poder en el ámbito de lo público, con todo lo que esto puede implicar para el futuro de una cultura democrática y para el progresivo reemplazo de subjetividades subalternizadas por otras individual y colectivamente empoderadas.

Asimismo y aún a riesgo de ser redundante, se considera necesario subrayar que estos sujetos individuales y colectivos de gobierno escolar, situados en la encrucijada de dos lógicas, la burocrática y la político-pedagógica, optaron –a despecho de muchos prejuicios contruidos al respecto– por privilegiar decididamente la segunda.

La posibilidad de esta opción fue siempre fruto de esforzados (y finalmente legitimados) procesos de construcción autonómica –en el sentido de una razonable capacidad autoinstituyente (Castoriadis, 1998)–, en el marco –cabe reiterar– de un sistema de fuerte tradición heterónoma. Y esta construcción, con las contradicciones propias del orden de lo humano, estuvo presente en todas las experiencias y habilitó el uso de la categoría gobierno escolar, entendido éste

como el ejercicio de un poder compartido, que acuerda el contenido y sentido de su ejercicio; un poder para y no un poder sobre, que niega a los otros su condición de sujetos (Paro, 2008). Este ejercicio compartido de poder tuvo como sujetos a directivos, docentes, padres y otros actores del entorno social, personal administrativo y de servicio y, para algunas situaciones, a los propios pequeños estudiantes.

Estos logros colectivos, que en todos los casos implicaron los riesgos de un remar contracorriente, tuvieron su origen en otra opción: la de un compromiso emocional, ideológico y ético con distintos colectivos de niños y jóvenes de las clases populares. Tomando una expresión de Enrique Dussel (2006), fueron opciones de alteridad creadora-transformadora⁶.

En síntesis, este texto sostiene que se han identificado en Argentina prácticas de gobierno escolar que, como parte de sus respectivos currículos totales, pueden ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas. Esta aserción ha sido posible luego de un largo proceso de investigación desde dos niveles de consistencia metodológica: una, en casos y otra, en experiencias más allá de los casos. Este proceso estuvo orientado por preguntas tales como: ¿cuál ha sido la significatividad político-pedagógica de los casos y experiencias analizados, desde los propósitos que los alentaron, los sujetos que los protagonizaron, los ámbitos en que tuvieron lugar y la coherencia explícita e implícita de sus prácticas en contexto? ¿Qué aporta a la comprensión de las condiciones que los hicieron posibles las historias de vida de sus protagonistas centrales? ¿Desde la constatación empírica de estos casos y experiencias, qué inferencias pueden hacerse sobre la existencia de modalidades de gobierno escolar como prácticas de educación popular en otras escuelas públicas argentinas? ¿Qué reflexiones aporta para la viabilidad de la expansión de este tipo de experiencias, el mayor o menor antagonismo subyacente que, según las coyunturas, le han opuesto los sistemas educativos con sus exigencias de gobernabilidad? ¿Qué aporta para

⁶ La imposibilidad de vivir de muchos y la sobrevida indigna de una parte considerable de la especie humana son la evidencia tangible e insoslayable de un orden dominante que debe ser revolucionado y el fundamento de una ética elemental. Frente a estas evidencias, muchos sujetos –individuales y sociales– reaccionan desde una pulsión de alteridad solidaria que dispara en ellos iniciativas de creatividad transformadora. Esta capacidad de reacción es el basamento profundo para praxis emancipadoras de un orden que, como el capitalista, parece estar fundado en el predominio de las pulsiones de muerte y de mera reproducción narcisista. A aquella ética la llama Dussel ética de la vida y a aquella pulsión la denomina alteridad-creadora-transformadora.

la continuidad y consolidación de aquellas, su pertenencia a organizaciones y movimientos sociales? Como se ha expresado al inicio de este texto, el mismo sólo quiere comunicar un avance en la dirección de estos y otros interrogantes.

Casos y experiencias

Los casos fueron tres: una escuela ubicada en la denominada “lonja del Salado” de la ciudad de Santa Fe, que atiende a niños de la marginalidad urbana; otra, en la periferia de una localidad próxima, también en la cuenca del Río Salado⁷, que se creó para atender las necesidades educativas específicas de los chicos de una comunidad mocoví, conformada en uno de los desplazamientos migratorios de un grupo de este pueblo originario hacia el sur del Litoral y, una tercera, del primer ciclo de la entonces enseñanza básica de modalidad rural, ubicada 60 kms. al norte de la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos.

Con la elección de estos casos se pretendió abarcar a los tres grandes grupos de las clases oprimidas y subalternizadas: los que han sido empujados a las periferias urbanas, los campesinos y los descendientes de pueblos originarios, en un intento de captar algunas particularidades de las prácticas analizadas en cada uno. Posteriormente, el caso de la escuela rural fue desechado como un referente empírico de prácticas de gobierno susceptibles de ser significadas como prácticas de educación popular en escuelas públicas, y se lo utilizó para diferenciar a estas prácticas de las que corresponden a un recorte más amplio: el de las prácticas de educación ciudadana.

En este sentido y siempre dentro de nuestro propio trayecto de investigación personal y colectivo, acordamos denominar educación ciudadana a una cierta praxis desprendida de la tradición liberal que, pretendiendo alterar en algún aspecto el modelo educativo dominante (Gómez y Puiggrós, 1991), puede sin embargo convivir con el sistema (de ahí lo de alternativo) y no es visualizado como amenaza para el mismo, como sí ocurre con una praxis de educación popular. La primera, además, suele mantener el núcleo de sus prácticas dentro

⁷ Las entrevistas en profundidad a los personajes centrales de ambas escuelas se realizaron durante la gran inundación que produjo la creciente de este río en la capital santafecina y zonas rurales próximas en el año 2003.

del ámbito socialmente significado como escolar; la segunda siempre lo rebasa, en la medida en que involucra al entorno social como co-protagonista de las experiencias de iniciación de los estudiantes en su ejercicio del derecho a la política y en que suele alentar y/o acompañar a los sujetos de este entorno en sus iniciativas de movilización, organización y lucha. No obstante, esta distinción analítica se pone a prueba en cada situación concreta, porque la cornisa entre las prácticas de gobierno alternativas (de una educación ciudadana crítica) y las de ruptura u oposición (de educación popular) se evidencian como un borde móvil dependiente de múltiples circunstancias. No se trata de prácticas contrapuestas, sino diferentes en sus niveles de exigencia político-institucionales, sociales y pedagógicos. En el caso de la educación popular, se trata de una práctica que tiene a la escuela pública como punto de partida para el despliegue de la criticidad de los sujetos, para el inicio de un proceso de desnaturalización de sus condiciones de vida, para el develamiento de las relaciones de dominación (Rigal, 2011) y explotación que los han subalternizado y para el comienzo de su protagonismo individual y colectivo en el ámbito público. Todo ello con el cuidado y respeto que –en los casos y experiencias investigados– debieron extremarse dada la condición de niños de estos sujetos.

Para cada uno de estos tres casos se produjo información primaria específica, mediante entrevistas en profundidad, observaciones, instancias participativas y triangulación de perspectivas con terceros investigadores. Se aprovechó también información secundaria de investigaciones realizadas en equipo y en proyectos anteriores⁸.

Sin las pretensiones de saturación propias del rigor de los estudios de casos, se incluyeron también siete experiencias nacionales y una extranjera que, a criterio de este autor, aportaron evidencias plausibles de una significatividad análoga; luego de recurrir a entrevistas en profundidad y, como en los casos, a instancias participativas intensivas y a la triangulación de perspectivas con otros investigadores. Fue un intento de extender el horizonte teórico a través de incursiones menos intensas y prolongadas pero más extensas en el territorio de la diversidad pedagógica del campo popular.

⁸ Esta información secundaria fue obtenida de los informes finales de las investigaciones realizadas por Cantero, Celman, et al., en los periodos 1994-1998, 1998-2002 y 2004-2008; FCE/UNER: http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm

Informantes claves calificados reputaron así experiencias generadas por escuelas ubicadas en contextos socioculturales y regionales muy diferentes: a orillas de los ríos patagónicos Limay y Negro (como expresiones de las periferias de pequeños pueblos y de población rural nucleada); en el centro de la meseta rionegrina (para la atención de niños mayoritariamente de origen mapuche), y en los partidos de la Matanza y Florencio Varela (territorios significativos de la marginalidad en el Conurbano bonaerense).

Para conocer las peculiaridades que estas modalidades de prácticas de educación popular en escuelas públicas adquieren al interior de sujetos políticos colectivos, se accedió a una experiencia pedagógica con niños del pueblo wichí en el Impenetrable Chaqueño, que tuvo lugar entre 1972 y 2005, en el contexto de un proyecto de promoción social y política encarado por un grupo orientado por el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo; a las experiencias que son actualmente desarrolladas por la Comunidad “Gente Nueva” de Bariloche y a la de un campamento del “Movimiento de los Sin Tierra”, levantado en una toma de tierras, a unos 40 kms. de la ciudad de Porto Alegre, Brasil⁹.

Computando a estos casos y experiencias como conjunto, se pudo mantener el propósito inicial de abarcar escuelas públicas que trabajan con niños de los tres grandes grupos que concentran a la mayoría de las clases subalternizadas y fueron ya mencionados.

Contextos, personajes y equipos

Proponer a estas prácticas de gobierno escolar como componentes de currículos totales de educación popular en escuelas públicas, sin ubicar los casos y experiencias en sus contextos y personajes, hubiera sido contradictorio con la concepción epistemológica que aquí se sostiene: son los propios contextos históricos y sus sujetos los que dan sentido y consistencia a las construcciones teóricas que sobre ellos se elaboran. Sin esta carnadura no hubiera sido posible producir conocimiento; sin este intento de producción aquella carnadura habría sido mero anecdótico.

⁹ La experiencia brasileña fue relevada con el propósito de triangular particularmente las condiciones de posibilidad y continuidad en relación con las argentinas.

En este sentido y como ya se habrá podido inferir, esta investigación tuvo como soporte empírico un conjunto de casos y experiencias desarrolladas en contextos políticos, sociales y geoculturales muy diversos. Una observación longitudinal en el tiempo permite ubicarlos en una sucesión de contextos políticos, que van desde el auge de las emergencias revolucionarias de los 70 hasta su bifurcación en opciones de lucha clandestina o de reclusión en prácticas de resistencia con perfil bajo que sobreviven a tiempos de dictadura; planteos alternativos todavía temerosos en la primavera democrática de los 80; tozudas y creativas intransigencias durante las adversidades que planteó la fiesta neoliberal de los 90 y su crisis a comienzos de este siglo y, nuevamente, la recuperación de proyectos decididamente emancipadores en los inicios de un contexto político que tímidamente comienza a acompañarlos pocos años después. Fuera del país, el resurgimiento de las luchas campesinas en el marco de la democracia recuperada y, dentro de ellas, de movimientos sociales como el MST y, ya en el territorio del Estado de Río Grande do Sul, el progresivo intento de judicializar estas luchas para ubicarlas dentro de la ilegalidad.

También han sido diversos los momentos institucionales en que esta investigación ha encontrado los casos y experiencias surgidos de iniciativas individuales o de pequeños grupos: algunos, en la madurez de sucesivas gestiones que les permitieron acumular saberes y autonomía; otros, en los años iniciales de su propio trayecto y aún otros, en un cierto declinar de sus energías, luego de superar contextos casi límites de crisis y adversidad¹⁰. En el caso de la organización y de los movimientos sociales analizados, los procesos de las escuelas y de los sujetos que las dirigen deben ser comprendidos dentro de la orientación y contención de los colectivos organizacionales que las sostienen; de ahí la fortaleza y continuidad relativa de sus experiencias. Sobre esto se volverá al final de este texto.

En cuanto a sus personajes centrales¹¹ y equipos de apoyo puede afirmarse que han tenido en común el haber atravesado en sus infancias por procesos

10 Si bien se tiene información de que muchos fructificaron en otras experiencias análogas, la mayoría de los que fueron objeto de esta investigación no pudieron subsistir a los avatares personales de sus personajes centrales (jubilaciones, enfermedades, prosecución de sus militancias en otros ámbitos, etc.).

11 En publicaciones anteriores se ha insistido en destacar la relevancia de los sujetos colectivos de estas experiencias (docentes, personal de servicio, padres, vecinos, etc.) para la comprensión de las mismas, considerando que el sesgo personalista y directivo de la cultura escolar argentina tiende a soslayarla. Sin embargo, esto no implica desconocer la centralidad de algunos sujetos individuales (generalmente sus directoras o directores) para entender su génesis y desarrollo.

de socialización primaria que los predispusieron a relaciones de alteridad y, en particular, de sensibilidad ante diversas formas de padecimiento humano e injusticia social. También, el de ser sujetos cuyas trayectorias educativas tuvieron lugar en contextos sociopolíticos e institucionales que desembocaron en distintas formas de pensamiento utópico, de apertura a lo plural y diverso y de comprensión de la complejidad de lo real. Las dictaduras fueron un parte aguas en sus vidas; por rechazo, les generaron fuertes convicciones democráticas y les condujeron a concebir su compromiso docente como parte de alguna forma de militancia más amplia: social, sindical, religiosa o política; por lo general alguna combinación de ellas, donde la sindical ha preponderado. Al abordar las historias de vida de algunos de estos sujetos como una de las claves explicativas de sus prácticas, se procurará dar carnadura a esta caracterización dentro del espacio que permite este tipo de textos.

El conjunto de las prácticas de gobierno desde una mirada transversal

Con una información introductoria de las diez experiencias investigadas, sus contextos y sujetos, es posible ahora contar con referencias suficientes para proponer una sistematización de sus prácticas que pueda ser base de conocimiento teórico. Analizadas entonces como conjunto, se han identificado tres grupos de prácticas de gobierno escolar según sus propósitos.

Prácticas orientadas al conocimiento de los sujetos, sus contextos y necesidades

El inicio insoslayable de toda investigación –al menos en el ámbito de lo público– reside en la identificación de los sujetos que le dan sentido. Estos sujetos no son una exterioridad para el investigador; son sujetos pensados por alguien que también se piensa a sí mismo adquiriendo en este acto consciencia de la situación en que se involucra y que lo comprende en todas las dimensiones en las que piensa a sus propios sujetos. En este juego de espejos o reflexividad, construye el sentido de su práctica investigativa como pensamiento capaz de leer contextos y plantearse problemas. De esta capacidad dieron evidencias los directivos, equipos docentes y otros actores, generadores de las experiencias pedagógicas analizadas.

El punto de partida en todos los casos fue el de una opción sostenida casi con obstinación por los chicos de clases populares que se tradujo en la elección de ciertas escuelas. Una opción primariamente humana que partió de un deseo, de un estar con-movido, pero que fue también una opción epistemológica, ética y política¹².

Desde estas opciones previas y ya en terreno, la actitud inicial de todos ellos fue salir para ver, para conocer a los niños concretos, sus familias y medios sociales de procedencia, como referencias prevalentes para la elaboración posterior de sus proyectos institucionales. “Que sean ellos quienes marquen el camino a seguir”, afirmaba “A”, la maestra militante indigenista de la escuela mocoví. Esto implicó, además, una actitud de escucha que exigía una mayor o menor horizontalización de las relaciones con el entorno social. La sentada con los aborígenes, como típica ronda cultural para esta escucha, fue la figura más clara de esta disposición a la horizontalidad.

Este salir de la escuela no se ha limitado a una práctica inaugural sino que se ha convertido en una práctica recurrente desde la cual sostener todas las decisiones pedagógicas. La lectura de la realidad la llamará Freire en múltiples escritos; el relevamiento permanente lo denominará una directora santafecina¹³. Será ésta una práctica transversal a todas las demás. A este contexto, como referencia inicial y recurrente para directivos y docentes, se retornará haciendo de él, a su vez, un gran espacio áulico para los niños.

En algunos casos, este relevamiento implicará un estar atento al acontecer macrosocial para anticiparse, de ser posible, a su impacto local. Los primeros indicadores sobre la desocupación generada por las políticas neoliberales, llevó a algunos directores a indagar sobre la situación en sus entornos inmediatos y prever posibles iniciativas de contención y aún de resistencia.

12 Con distintos énfasis, los fundamentos de estas opciones se insinúan en las entrevistas, aunque las inferencias teóricas que puedan hacerse al respecto exceden los márgenes de este texto.

13 Directora que apeló a filmar un día completo de la vida de dos niños, descalificados por los docentes de la escuela –a modo de profecía autocumplida–, para revelarlos en todas sus capacidades y situarlos en otro nivel de consideración como sujetos que, con sus respectivos ocho y diez años, resultaban indispensables para las estrategias de sobrevivencia de sus familias.

En la mayoría de las experiencias, esta práctica adquirió un carácter francamente participativo que incluyó a los adultos (padres, vecinos y actores de terceras instituciones) y, en algunas, involucró a los alumnos, no sólo a los mayores, sino a los más pequeños, todavía no alfabetizados pero capaces de observar y contar. La escena recurrente en los relatos es la de un relevamiento en ruedas de mate con los padres, en sus casas o en los espacios comunes del barrio.

Este relevamiento pondrá entonces todas las experiencias en conocimiento de las necesidades y problemas sobre los cuales se reorganizará todo o gran parte del currículo instituido. Y en esta organización desde los problemas estará siempre subyacente una intencionalidad mediata o inmediata de intervención. Los problemas, a diferencia de los temas, son percibidos como totalidades complejas de conocimiento para la acción¹⁴.

Este esfuerzo para ver ha sido posible, con sus más y sus menos, por un intento por descentrarse de los propios códigos y referencias culturales; esfuerzo siempre insuficiente pero indispensable para la comprensión. Desde este intento, los directivos y sus equipos, que en su mayoría no leyeron a Gramsci, verificaron que no se puede “saber sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado” (1984: 120). Eran sentires disparadores de una fuerte implicancia afectiva con los niños y político-pedagógica con sus problemas.

Desde este involucramiento, los distintos colectivos docentes experimentaron sus vacíos de conocimiento y la necesidad de investigar acerca de sus niños. En el caso de los que trabajaban con niños de culturas marcadamente diferentes, los esfuerzos de investigación fueron notables.

Pero más allá de estas situaciones donde la investigación fue un imperativo, esta premisa pedagógica de dejar hablar a los sujetos de sus prácticas desde sus necesidades e idiosincrasias, puso en evidencia la necesidad impostergable de revisar la propia formación, desde iniciativas autogestionarias demandantes de asesoramientos específicos para cada caso. Así, investigación y autoformación

14 Los temas, en cambio, son sólo objetos de conocimiento, generalmente fragmentados por convenciones disciplinares que desembocan en cogniciones también fragmentadas; dificultando todo intento de comprensión totalizadora, indispensable para cualquier propósito de acción.

se institucionalizaron como prácticas y aquellas demandas de apoyo fueron atendidas en la mayoría de los casos por proyectos sindicales y universitarios locales. Desde los estados, en cambio, han predominado iniciativas estandarizadas y masivas, poco plásticas a requerimientos surgidos de proyectos autónomos contruidos a la medida de sujetos populares concretos y diversos.

Prácticas orientadas al ejercicio del derecho a la política

Desde esta inversión del enfoque pedagógico dominante, en la que los niños y jóvenes de clases populares dejan de ser objetos de proyectos previos, para ser sujetos cuyas necesidades son el punto de partida de toda propuesta pedagógica, las prácticas orientadas a conocer a estos sujetos, a sus identidades y situaciones específicas derivan consecuentemente¹⁵ en prácticas orientadas a que esos sujetos tomen entre sus manos estas situaciones y comiencen a mirarlas con ojos nuevos. Ojos que seguirán siendo de niños pero que, gradualmente y con la participación de los jóvenes y adultos de su entorno familiar y social, comenzarán a descubrir que en su mundo hay realidades muy valiosas que merecen ser consolidadas y otras que, por generar sufrimiento (a ellos o a sus familiares), son la evidencia empírica de lo que debe ser transformado. A su vez, como por lo general los sufrimientos en estos territorios sociales están asociados –directa o indirectamente– con derechos conculcados, el descubrimiento de esta asociación será el punto de partida para desnaturalizar situaciones asumidas como parte del paisaje, como sentidos comunes incorporados a la cultura popular. Desde este darse cuenta, desde esto que en lo profundo es desalienación¹⁶, se podrán entonces problematizar dichas situaciones; es decir, abordarlas como realidades que no sólo son modificables sino que corresponde que se modifiquen. La escuela pública, entonces, aparece como una institución capaz de identificar lo que debe ser transformado, de generar conocimientos acerca de la legitimidad de esta pretensión y de organizar un proceso educativo en torno a ella, que puede culminar, incluso, en el inicio de una práctica tendiente a recuperar el derecho afectado y, por ende, en un principio de ejercicio del derecho a la política. Un ejercicio que los llevará a peticionar, proponer, disputar y protagonizar luchas

15 En el sentido de un proceso que, al desatarse, impone su propia lógica en dirección a una praxis.

16 Una categoría de análisis que es preciso recuperar en un tiempo en el que los mecanismos de enmascaramiento de las múltiples formas de explotación para producir subjetividades brutalmente extrañadas de sí, enajenadas, se han tornado extremadamente sofisticados.

en instancias y espacios cada vez más amplios, a medida que crezcan en edad y conciencia de su dignidad.

En el caso de la escuela de la periferia santafecina, uno de aquellos derechos conculcados era el derecho a la alimentación (uno de los asociados con el derecho a la vida). Para hacerse oír, la escuela aprovechó el estado público que había tomado el caso de uno de sus alumnos: se había intoxicado por comer alimentos en descomposición en el volcadero de una cava del barrio en que vivía. Su gravedad suscitó desasosiego y discusión en los demás niños; también en los medios de comunicación local. La directora propuso a su equipo y a los vecinos varias líneas de acción: el niño fue atendido y la familia contenida; en el consejo de aula, la maestra, los alumnos y los padres discutieron al respecto; la escuela requirió al municipio que se hiciera cargo de rellenar las cavas y propuso forestarlas, reemplazando basura por árboles; en el comedor escolar, la ecónoma (con conocimientos de nutrición) abordó desde su competencia el tema con los niños; también se gestionó una frecuencia mayor en la recolección de la basura y hasta los más pequeños controlaron que el compromiso asumido se cumpliera; los docentes de las áreas de ciencias naturales y sociales trataron con los chicos y sus padres el problema de la alimentación, considerando las posibilidades concretas de mejorar la situación al respecto.

Así, cada experiencia encara, con los énfasis y prioridades que el contexto indica, los derechos infantiles: a la vida y la salud, al juego, a la identidad, al alimento, al abrigo y a una vivienda digna, a su intimidad sexual, a condiciones ambientales adecuadas y, por supuesto, a la educación.

Este abordaje, con la prudencia y gradualidad que la sensibilidad de los niños requiere, convoca también a los adultos y es ocasión para encarar con ellos las situaciones que, afectando a los mayores, también comprenden a los chicos. En otros casos, son los adultos y otras instituciones territoriales que los nuclean los que llevan a las escuelas sus problemáticas.

Todo esto ha surgido de la iniciativa de directivos y docentes de salir y ver, conocer y comprender, implicarse emocionalmente y comenzar la tarea de construir con todos (un todo en el que el afuera y el adentro deja de tener demasiado sentido) un proyecto formalmente institucional, pero que ha surgido de una relación de

bordes fluidos en la que lo público estatal y lo público social se interpenetran¹⁷.

Cada proyecto ha sido una propuesta de apropiación de la cultura del protagonismo por los derechos; de aportes no retóricos ni altisonantes al empoderamiento de grupos sociales diversos; de pequeñas transformaciones sociales que han tenido lugar en el espacio escolar y en sus entornos próximos. A veces las escuelas han actuado como promotoras de estos procesos; otras, han acompañado las luchas de estos grupos.

De esta manera, los proyectos se han nutrido de la necesidad de rescate de identidades negadas o diluidas como condición de recuperar indispensables niveles de autoestima: vecinos que llegaron desarmados, desarraigados a las villas, que aún no tenían un mínimo grado de organización y fueron objeto de manipulación clientelar y asistencialismo paternalista (con ellos trabajó la escuela santafecina); migrantes mocovíes que negaban su procedencia como condición de lograr alguna aceptación social y doblaban la cerviz en las quintas suburbanas (escuela bilingüe e intercultural santafecina); wichís, que cuarenta años atrás deambulaban por el monte del Impenetrable resignados a las formas de explotación más infames; quinteros bolivianos discriminados en el Conurbano bonaerense; mapuches y chilenos del Alto Valle y meseta patagónica que también negaban sus orígenes; criollos dispuestos a aceptar modalidades feudales de trato en un obraje a orillas del Limay.

Los proyectos han abordado también derechos básicos vinculados con las condiciones materiales de vida: el derecho a la tierra (acompañando a los mocovíes

17 Desde sus relativas autonomías, las escuelas que han sido el sostén empírico de esta investigación se han ubicado simbólicamente como escuelas de borde entre el espacio de lo público estatal y lo público social; bordes de contornos móviles, interpenetrados, donde los límites formales entre ambos espacios sociales han sido y son, en realidad, un continuo tensionado dialécticamente por los intereses de las luchas populares. En estos casos, se ha verificado que los sujetos individuales y colectivos con intereses en estas escuelas públicas (padres, vecinos, militantes y responsables de otras instituciones locales) en sus acciones reivindicativas de derechos (educativos, sociales y políticos en general) construyen, junto con los directivos y docentes que a su vez las promueven, espacios de actuación que desbordan los límites de lo público estatal. A estos espacios se los conceptualiza como público sociales y desde estos espacios los sujetos se apropian simbólicamente de lo público estatal. Se trata de prácticas sociales que avanzan hacia la construcción “de un Estado que no esté por encima y separado de la sociedad y abriendo caminos a la aproximación entre la sociedad y el Estado.” (Hillert, 2009: 93). La expresión borde ha sido tomada por analogía, hasta cierto punto isomórfica, de la relación de estructura de borde que Lacan establece entre consciente e inconsciente.

santafecinos en su ancestral reclamo a partir de la sanción de la Constitución de 1994 y a los vecinos de Bariloche en la regularización de la tenencia de lotes¹⁸); el derecho a la vivienda, involucrándose en proyectos de urbanización y saneamiento ambiental (las escuelas santafecinas y del Impenetrable, para citar los esfuerzos más notables); el derecho a la alimentación (en todos los casos); a la salud, desde acciones en el ámbito de las escuelas pero también en la gestión de nuevos dispensarios y programas de atención primaria, incluyendo los de salud reproductiva; a los servicios urbanos mínimos como agua corriente, luz y mejoras de calles que permitieran el ingreso de ambulancias; a un trabajo digno (la lucha de los militantes del Impenetrable es uno de los testimonios más significativos que se han recogido al respecto)...

La generación de estos proyectos partió también del aliento al ejercicio de un derecho quizás obvio, pero muchas veces reprimido por décadas de descalificación: el derecho a la palabra. En las experiencias de los 80 y 90 este aliento tuvo que ver con una revalorización de la democracia hacía poco recuperada. Revalorización todavía eufórica y poco crítica, luego del horror aún cercano. Aquel derecho a la palabra fue amplificado por medios de comunicación barrial y local y trasladado a espacios donde la palabra pedía ser convertida en nuevas regulaciones sociales, como las iniciativas de “concejal por un día” y “los chicos tienen la palabra”, luego de todo un año de trabajo con la cooperación de una organización de derechos humanos (escuela de Santa Fe).

En torno a esta amalgama de problemas, que en los adultos emergían de una conciencia de derechos burlados y postergados y en los niños y adolescentes desde su naciente identidad como sujetos de una ciudadanía popular que correspondía incluir, estas escuelas organizaron propuestas curriculares muy diversas: alfabetizar a los chicos, jóvenes y adultos desde su cultura y sus problemas, elaborando en los casos que fue preciso, cartillas y textos bilingües; incorporar a la enseñanza común a niños derivados a la enseñanza especial por la incapacidad para ubicarse en su universo cultural y en lo que implica la doble exigencia de “pensar” desde su lengua materna y “hablar” desde una segunda lengua; recuperar a los adolescentes expulsados de la enseñanza primaria mediante formas creativas de reorganización de áreas de contenido, agrupamientos y tiempos; incorporar

18 Sin contar la experiencia del MST, orientada a acelerar la aplicación por momentos indolente de la Ley de Reforma Agraria.

los saberes de los adultos, padres y abuelos a las escuelas de manera visible y permanente, haciendo justicia cognitiva concreta; trabajar la conflictividad y la violencia social e intrafamiliar dentro y fuera de las instituciones; relevar y sistematizar todas expresiones identitarias del paisaje natural y social de los entornos más próximos y de las regiones de pertenencia; alentar la valoración de los frutos del trabajo humano y de las expresiones artísticas locales, actuales y ancestrales...

El criterio –como expresaba una directora de escuela– fue el de pedagogizarlo todo, nada de la vida natural, social y cultural del entorno podía ser ajeno a la escuela.

Para ello se adoptaron múltiples modalidades de organización curricular ciclada; docencias compartidas; aulas especializadas por áreas; agrupamientos de niños y jóvenes recuperados de experiencias expulsoras, con tiempos, selecciones curriculares y metodologías específicas; talleres de literatura, teatro, música, murgas... que recogían aportes voluntarios de terceros actores.

Todas estas iniciativas, muchas veces transgresoras por ser intransigentes cuando se trataba de los derechos de los chicos, tuvieron como denominador común el de ser contagiosas y articuladoras de proyectos interescolares e interinstitucionales. También, el de ser convocantes de múltiples apoyos (de estudiantes, militantes, vecinalistas, profesionales...).

Desde luego que todo esto, para ser congruente, llevó a diversas modalidades de participación en el gobierno y gestión pedagógica de las escuelas por parte de los docentes, personal de servicio, alumnos, padres y vecinos. En algunos casos, estas modalidades se institucionalizaron a través de distintos dispositivos: las asambleas de escuela y consejos de aula en la escuela santafecina; el Consejo de Idioma en la mocoví; el consejo de aula o asamblea de grado en Florencio Varela; centros de estudiantes en muchas instituciones, más allá que esto estuviera normado desde las administraciones centrales; talleres con padres para el abordaje de las cuestiones más sensibles...

A pesar de las contradicciones y conflictos propios de toda institución social y de las resistencias y defecciones de algunos, en todas las escuelas analizadas

predominó –como ya se ha señalado– una modalidad de ejercicio del poder que, por promover la participación de todos, inició a los niños en una experiencia de relación con un poder para, un poder legitimado y orientado a la construcción colectiva de los proyectos educativos y no un poder sobre, coercitivo y manipulador. Una iniciación temprana en un tipo de relación social con el poder que podría ser matriz de una cultura efectivamente democrática; una relación social que operó en el sentido de currículo implícito y explícito.

Prácticas orientadas a la construcción de viabilidad

En el ámbito intrainstitucional, si bien no se obtuvieron registros ni se pudo observar que este estilo participativo y democrático en el ejercicio del poder encubriera, en algún caso, la intencionalidad estratégica de contribuir a la viabilidad de los proyectos institucionales, parece difícil negar que éste operó de hecho como inductor de la adhesión de los distintos sujetos de la escena escolar a los respectivos proyectos e iniciativas. Lo mismo se puede afirmar del tipo de relaciones dialógicas que, al menos, un grupo de docentes mantuvo siempre y en todos los casos con los niños¹⁹.

En cambio, en relación con los actores externos a las escuelas, las prácticas de construcción de viabilidad respondieron a intencionalidades estratégicas diversas. Entre las que se identificaron, pueden mencionarse la de la escuela de la ciudad de Santa Fe que combinó dos estrategias: movilizar a los actores individuales e institucionales de la zona en apoyo del proyecto de la escuela y en el reclamo por sus propias carencias sociales y ambientales y, al mismo tiempo, negociar para transgredir sin confrontar con el poder del sistema para lograr adecuar la organización escolar y curricular oficial a las necesidades de sus niños. En la escuela para los niños mocovíes los directivos confrontaron entre sí dos estrategias: una, negociar con el partido gobernante y las autoridades del sistema para que la asistencia, los servicios, infraestructura y reconocimientos pedagógicos llegaran al barrio y a la escuela; otra, reclamar ante los poderes como sujetos de derechos y no como asistidos. En dos de las experiencias

¹⁹ Los testimonios de los directores de las escuelas investigadas dejan en claro que en ninguna de ellas la adhesión de los docentes a estos proyectos e iniciativas fue total; más aún, en algunos casos fue minoritaria pero suficiente para incidir en el rumbo político-pedagógico general.

patagónicas la opción fue la de construir alianzas con el entorno, movilizar a sus actores, disputar poder con líderes locales que intentaban explotar a las familias de los alumnos en su condición de trabajadores y confrontar con las autoridades provinciales de educación cuando estuvieron en riesgo derechos educativos básicos de los chicos y sus padres. En el Impenetrable Chaqueño, el personaje central inició su protagonismo local como maestra confrontando con el discurso pedagógico de su escuela. En Bariloche, mientras se acompañaban decididamente las múltiples reivindicaciones sociales de los vecinos, puertas adentro de las escuelas se proponía una alternativa no confrontativa de convivencia solidaria en relación con lo que predominaba en el afuera. En el otro extremo territorial de esta investigación, en el campamento del MST próximo a Porto Alegre, aquella escuela constituida –como otras dos mil– en el centro simbólico de una experiencia educativa omnilateral de lucha por la tierra y por una cultura agroecológica sustentable, participó de una estrategia que combinaba negociación con coacción legítima sin violencia física. Como en sus construcciones político-pedagógicas, las estrategias de construcción de viabilidad de estas experiencias se explican por sus historias y los contextos en que han tenido y tienen lugar.

En síntesis, a través de este texto se ha tratado de dar cuenta de una investigación que identificó prácticas de gobierno escolar que, formando parte del currículo total de cada escuela, por sí mismas o habilitando ciertos discursos, climas institucionales o prácticas áulicas:

- permitieron la apropiación de conocimientos de ruptura y emancipación, haciendo que la situación en que viven los chicos, sus familias, su grupo social de pertenencia y, en general, las realidades que los afectan directa o indirectamente, fueran objeto de problematización, desnaturalizando su percepción e incorporándolas al currículo escolar;
- denunciaron –desde la conciencia crítica incorporada– estas situaciones como injustas a través de múltiples formas de expresión;
- alentaron sentimientos de autovalía y procesos de recuperación de los propios saberes e identidades culturales;

- propiciaron el afloramiento de expectativas individuales y grupales de transformación de su cotidianidad, asociando la apropiación de ciertos conocimientos y experiencias educativas que la objetivan con los proyectos y acciones que podrían modificarla a través del crecimiento del poder popular, e
- impulsaron prácticas escolares y sociales de movilización y organización que iniciaron o reafirmaron a los chicos en las luchas que requiere y requerirá el ejercicio de sus derechos y en el protagonismo que demandará su responsabilidad frente a lo público.

Condiciones de posibilidad de las prácticas analizadas

Cuando todavía quedan intelectuales que aún no se recuperan del desencanto como valor cultural que les impuso una época, cuando el pensamiento decolonial no termina de hacer pie en la academia²⁰ y aún en muchos jóvenes colegas hay crisis de proyectos, es preciso hacer el inventario y reconocer que la agresión neoliberal produjo un fuerte desbalance: frente a un interesante desarrollo de su aptitud para la deconstrucción discursiva crítica, el pensamiento latinoamericano no ha recuperado aún la capacidad que otrora exhibiera para el análisis de viabilidad de las transformaciones que alentaba para sus sociedades. Este es un déficit epistemológico y metodológico grave frente al despliegue de dispositivos sofisticados de condicionamiento de los que hacen alarde los poderes hegemónicos²¹. El futuro está abierto pero no es opaco y estos poderes, aunque se escondan en el anonimato y la informalidad, pueden ser identificados y deben ser responsabilizados.

En este sentido, un ejercicio indispensable –entre otros– reside en recuperar la capacidad de comprender y explicar procesos y experiencias desde una perspectiva histórica (hasta donde esto sea posible), tanto en lo macro como en lo microsocial; para luego, cotejando contextos, fortalecer la actitud y aptitud para disputar futuros posibles.

20 Para introducirse en este pensamiento se sugiere la lectura de algunos textos –como los de Walter Mignolo, Anibal Quijano, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos y Edgardo Lander– cuya referencia bibliográfica se incluye en este artículo a modo de sugerencia.

21 En este sentido resulta muy esclarecedora la obra de Pablo González Casanova incluida en nuestra bibliografía.

En el territorio microsocioal de las experiencias analizadas es posible aproximarse a una mirada comprensiva y explicativa a través de algunos indicios de su génesis, obtenidos de las historias de vida de los personajes centrales; de algunos componentes ideológicos que orientaron sus prácticas, y de las situaciones relativas de poder y contención de las instituciones en las que estas prácticas tuvieron lugar.

Historias de vida

Más allá de las personalidades de estos sujetos (que sin duda incidieron pero que escapó a las posibilidades y objeto de esta investigación), pudieron obtenerse relatos significativos sobre sus procesos de socialización familiar, sus trayectorias educativas, contextos políticos de juventud, militancias y opciones de vida. El espacio disponible para este texto sólo permite una articulación transversal de imágenes que, a manera de flash, dan una idea de la secuencia mediante una sucesión de destellos.

- Procesos de socialización primaria que, a partir de rasgos especiales de personalidad, sensibilizaron a estos docentes y los movilizaron a comprometerse con los más vulnerables y violentados. Pero que, al tiempo que los tornaron sensibles al dolor de los otros, les inculcaron el valor de la educación y del trabajo y, en general, convicciones profundas: la solidaridad entre los vecinos del barrio popular de Barranquitas de Santa Fe (“construíamos el barrio entre todos”); los padres que llevaron a aquella niña, que luego sería directora de escuela en el mismo barrio, a despedir a quien contagiaba gratitud hacia el peronismo, Evita que los saludaba desde el último vagón del tren a pocos metros de su casa; las tertulias en el patio familiar –en tiempos de la resistencia peronista– en la que “W”, el director de la escuela mocoví, abrevó –decía– la filosofía de “ser útil a los demás”; el padre de la vice-directora de aquella escuela que en su Chaco natal “estudiaba mientras los chicos ricos dormían” y que, como empleado en un cementerio, “enseñaba a leer a sus compañeros en las lápidas”; el abuelo anarquista de aquella maestra patagónica, cuya casa en Rosario era un lugar de acogida para todo el que la necesitara; el padre médico del otro maestro patagónico, que –aún “muerto de miedo”– no vacilaba en asistir en plena noche al enfermo que lo llamaba desde

la villa próxima en el Conurbano; la maestra de la meseta patagónica que se presenta en su idioma: “mujer mapuche soy, de familia luchadora vengo”...

– Experiencias educativas fuertes y diversas, propiciadas o desarrolladas a partir o a pesar de contextos peculiares de naturaleza social, intelectual y política. Los años 70, antes y durante la dictadura operaron en ellos, según los momentos, como disparadores de utopías y compromisos o como generadores de resistencias que los afianzaron en sus convicciones. Fueron contextos, educadores, lecturas e interacciones que les permitieron comprender realidades complejas y los prepararon para la aceptación de lo plural y la revalorización de la convivencia democrática: “hay profesores que me marcaron (recuerda la directora del caso santafecino) Ovide Menin; más adelante, en el 69, el psicólogo Gertel que después desapareció en época del Proceso”; el libro de María Teresa Nidelcoff, *Maestro pueblo, maestro gendarme* (que muestra gastado por el uso y los años); aquella que con la pasión binaria de la época planteará dos prototipos antitéticos de maestros: el gendarme, que vigila “las fronteras de clase en nuestra sociedad” y el maestro pueblo, que actúa convencido que “el sentido de su trabajo es ayudar al pueblo a descubrir, a expresarse, a liberarse”. Por su parte, la directora del Alto Valle valora las marcas en su formación del educador popular Osvaldo “Nano” Balbo, hoy sordo por las torturas padecidas durante la Dictadura; la vicedirectora de la escuela mocoví recuerda conmovida su incursión adolescente en la educación popular por medio del teatro callejero de la mano de Arturo Bonin en barrios del Conurbano y la primera lectura de *Pedagogía del Oprimido*, que le regalara su mejor amigo de militancia estudiantil, el mismo cuya suerte descubrirá años más tarde en un cartel portado por una madre de Plaza de Mayo; la influencia de los curas del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer mundo en “T.M.” y otros docentes entrevistados...

– Protagonismos gremiales, sociales, políticos y religiosos que, por lo general combinados y militantes, los perfilaron como ciudadanos. Conjugaron así su condición de sujetos políticos con la de trabajadores de la educación, ubicándose en su relación con los chicos de clases populares tan lejos de los mesianismos apostólicos como de los asistencialismos paternalistas: pocos meses después del retorno de la democracia, “P”

fue convocada por José María Tessa, dirigente sindical santafecino, para integrar la Comisión de Cambio Curricular en el Ministerio de Educación: “Lo que necesitábamos era cambiar la escuela (...) planteaba la integración de la comunidad a la escuela, pero de la ‘comunidad grande’, los sindicatos, las comisiones vecinales (...) el clero puso el grito en el cielo, fuimos caratulados de subversivos y cesamos”. En la misma época, un joven, casi adolescente, que luego sería uno de los maestros más comprometidos con su proyecto de escuela, comienza a militar en su pueblo natal en un partido de centro-izquierda. “A”, que pocos años más tarde sería la vice-directora de la escuela mocoví, llega a Santa Fe como militante de Amerindia a organizar el contrafestejo con la comunidad aborígen y ayuda a levantar el primer dispensario del barrio; procedía de Buenos Aires y de un largo trayecto de militancias diversas. En la Patagonia, “G”, secretario sindical local y director de la escuela sobre el río Limay, presenta un recurso de amparo contra las autoridades del Consejo Provincial de Educación (de las que dependía) para que se reabra la escuela para adultos donde se alfabetizaban las madres de sus alumnos. Unos años antes había tenido un fugaz tránsito por la política, colaborando con la organización del Frente Grande en la provincia de Río Negro. En el Conurbano bonaerense, las directoras de las escuelas de la Matanza y Florencio Varela, atribuirán su involucramiento militante en la educación a la experiencia de formación sindical recibida en SUTEBA. “T.M.” comienza su vida de militancia en la Villa 20, a pocas cuadras de su casa en Lugano, como un modo de asumir su compromiso con los oprimidos. Uno de sus referentes era Miguel Ramondetti, Secretario General del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo; luego continúa esta militancia en el Impenetrable Chaqueño...

Componentes ideológicos de estos compromisos

Amanda Toubes, una maestra de la educación popular en Argentina, en una entrevista para solicitarle opinión sobre las experiencias investigadas y sus motivaciones ideológicas, graficó su idea al respecto con un gesto: el que hace el barman al preparar un coctel. No era un gesto para nada descalificador; expresaba la comprensión profunda de la complejidad y riqueza de los sostenes últimos de

una práctica; sostenes que rechazan toda pretensión de ortodoxia o pureza de linaje.

Cuando se requirió a informantes calificados la identificación de experiencias escolares que pudieran ser reputadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas, a nadie se le insinuó tan siquiera una posible orientación ideológica como criterio de selección, ni nadie lo sugirió. Los indicios de estas orientaciones surgieron muy tardíamente, particularmente al momento de reconstruir con los sujetos sus propias biografías.

Aparecieron entonces historias que, en su gran mayoría, se vinculaban con infancias y adolescencias iniciadas en alguna práctica concreta de solidaridad con los más vulnerables y postergados. Eran iniciaciones en alguna parroquia de barrio, que más allá de que en algunos casos fueran relativizadas por las distancias ideológicas actuales, se mencionaban como el origen de una sensibilidad y compromiso. Más adelante, los relatos de la mayoría remitían a militancias partidarias, gremiales, sociales y/o religiosas en las que la opción por la educación era, al mismo tiempo, una opción por las clases populares, en contextos y con sujetos bien concretos.

Si fuera posible resumir con palabras lo que el gesto de Toubes indicaba, el coctel ideológico que inspiraba a la mayoría de los educadores investigados tenía, en unos más, en otros menos, componentes del cristianismo y del peronismo de izquierda, con distintas apelaciones a sostenes teóricos del marxismo y a revitalizadas convicciones democráticas. En el caso de las experiencias con niños de pueblos originarios, a estos ingredientes se sumaba una suerte de fusión entre indianismo y pensamiento de izquierda en clave latinoamericana.

Pero sería desconocer la idiosincrasia argentina si no se tuviera en cuenta que, en estos territorios, hablar de un cristianismo y un peronismo militantes es hablar tanto de ideas como de pasiones o de un entrelazado de emocionalidad y racionalidad que, rechazando la propensión a la abstracción de algunos discursos del progresismo tradicional, los ponen en un vínculo cara a cara con las víctimas de la injusticia. Tanto en la pequeña escala de las escuelas, como en los amplios territorios urbanos y campesinos, el verdadero problema, el verdadero peligro, ha sido la presencia del pueblo que estas militancias han suscitado (Casullo, 2007).

Un peligro que las derechas que controlan la institucionalidad de estas corrientes de ideas y pasiones, generalmente han sabido exorcizar en beneficio del orden. Cuando no han podido, de ello se ha encargado el terrorismo de estado. Hoy asechan terrorismos más sofisticados desde los subsuelos de la sociedad y del estado, que disponen además de un arsenal mediático de superficie.

Situaciones relativas de poder y contención

Quizás resulte obvio a esta altura recordar que las condiciones de posibilidad de estas experiencias no sólo han tenido que ver con ciertas singularidades de las historias de vida y trayectorias de militancia de sus protagonistas, sino con el grado de autonomía y de relativo poder acumulado por estos sujetos. En efecto, todos ellos se han respaldado para actuar, no sólo en la legitimidad que les otorgaba la autoridad intelectual y moral de aquellas trayectorias, sino en el resguardo más o menos implícito de su pertenencia a distintas organizaciones de lucha, particularmente las de índole sindical y, a veces, política.

Sin embargo, más allá de estas pertenencias, la mayoría de los casos estudiados surgió como consecuencia de iniciativas de individuos y de pequeños grupos de docentes. Se ha tratado de experiencias desarrolladas en una relativa soledad dentro de los vastos territorios de los sistemas educativos. Esta marca de origen las tornó vulnerables y su dependencia de personajes centrales ató sus posibilidades de continuidad a las contingencias de vida de estos individuos y grupos.

Por esta razón, se incluyeron casos en los que estos personajes aparecen como parte de una organización o movimiento que los contiene. Y aquí, las diferencias de consistencia institucional y de continuidad de los proyectos político-pedagógicos son notables.

Del cotejo entre éstos y aquellos se pueden obtener dos primeras conclusiones: en todos, el perfil militante de los directivos y docentes es inescindible de la condición de experiencias de educación popular en escuelas públicas que se atribuye a las prácticas de gobierno investigadas.

Cuando estos, además, están insertos en organizaciones o en movimientos que operan como sujetos políticos en el campo de la educación, sus experiencias contrastan por su continuidad y permiten alentar expectativas de su multiplicación.

Inferencias prospectivas; la educación pública y popular como horizonte

En lo desarrollado hasta aquí, se ha tratado de dar evidencias de que, al interior del sistema público de enseñanza argentino, se observan prácticas de gobierno escolar que pueden ser significadas como prácticas de educación popular dentro del currículo total de algunas instituciones. Pero, en el contexto de esta investigación, aquellas no son populares tanto por sus propósitos inclusivos (de los que han dado muestras concretas); son populares por dos razones que se consideran fundamentales: por haber sido desarrolladas desde las necesidades y problemas de las clases populares en cada situación específica y por haber intentado, desde estas situaciones, iniciar a los niños y jóvenes en la lucha por sus derechos, que es la lucha por su plenitud como seres humanos en un momento histórico dado.

La resistencia que siempre se ha opuesto a esta plenitud la ha convertido en una lucha de clases. En el lenguaje freiriano que exhiben los sujetos estudiados, es la lucha entre opresores y oprimidos. Los inhibidores ideológicos de sus encuadres moderan la estridencia de su lenguaje pero no pueden inhibir el sentido de sus prácticas. En este contexto y parafraseando a Freire, cabe a las educadoras y educadores progresistas elaborar su miedo y educar con la lucidez necesaria para que las próximas generaciones no brinden a los opresores la coartada servida para hacer de esta lucha su guerra de clases; la guerra de exterminio que han emprendido contra aquellos –los condenados de la tierra– a los que han empujado previa y astutamente a la desesperación.

Esta lucha que es permanente, que exige renovarse siempre a sí misma, que por ende no es sólo política, sino cultural y ética, tiene en la educación y la comunicación sus campos preferidos. En el caso de la educación y en Argentina, se ha logrado hacer popular la educación pública en territorios escolares y locales muy puntuales. Caminar hacia el horizonte de la educación pública y popular exige diversificar la construcción cultural y política desde actuales y nuevos sujetos políticos y desde el interior del estado.

Las incipientes emergencias en la dirección de un movimiento pedagógico a nivel nacional y latinoamericano, con todo el acervo de antecedentes que convergen en este sentido en América del Sur, pueden coagular en un nuevo sujeto político que, desde el ejercicio de una democracia de calle²², construya una nueva relación de fuerzas para hacer popular la educación pública. Las experiencias educativas que han surgido dentro y fuera del país al interior de los movimientos populares pueden aportar saberes al respecto.

Los avances en la dirección de una transformación del estado, también en esta región, marcan a su vez un rumbo para que, desde una renovada democracia representativa, el derecho a la política se construya desde otra escuela o desde una nueva institución que la contenga.

En este sentido, las experiencias analizadas en este texto muestran que, en la medida en que los proyectos institucionales y curriculares se reorganizan en torno a las especificidades de los sujetos estudiantes y de sus grupos sociales de pertenencia, con sus necesidades y problemas particulares, las funciones y el formato que define los límites instituidos de lo escolar son desbordados por las prácticas.

En una mirada de largo alcance habría que reflexionar si en la expansión de este desborde no estaría el embrión de nuevas organizaciones de base o comunitarias de la estructura de otro estado, el que surja y a su vez aliente procesos de empoderamiento popular para otro modelo de democracia representativa²³. Otra democracia representativa que, acicateada por la democracia de calle, sea capaz de atender las necesidades del común y de lo diverso. Quizás la categoría apropiada para pensar y caminar en esta dirección sea la de “lo Todavía-No”: “el modo como el futuro se inscribe en el presente y lo dilata”; un todavía-no que, subjetivamente, es la “conciencia anticipadora”; “una forma de imaginación

22 Expresión de Álvaro García Linera utilizada en el Foro Internacional para la Igualdad y la Emancipación; Buenos Aires, marzo de 2015.

23 La participación, democracia y comunitarismo en todo el Sistema Educativo Plurinacional y la horizontalidad en la toma de decisiones en cada nivel y ámbito de este sistema (Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” N° 70, del Estado Plurinacional de Bolivia), junto con la figura de la comunidad educativa y su relación con las organizaciones comunitarias del Poder Popular (Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela, 2009), son antecedentes significativos al respecto desde el campo de la educación latinoamericana.

sociológica” que permite “conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza” y “definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones” (De Sousa Santos, 2010: 30-31).

Bibliografía

- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000) *Hacer pública la escuela*; LOM Ediciones, Santiago.
- CASULLO, N. (2007) *Las cuestiones*; Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CANTERO, G. (2006) “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera – Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones”. En MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.) *Igualdad y Educación – Escritura entre (dos) orillas*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1998) *Hecho y por hacer – Pensar la imaginación*; EUDEBA, Buenos Aires.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010) *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*; Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- _____ (2009), *Una epistemología del Sur*; Siglo XXI – CLACSO, México.
- DUSSEL, E. (2006) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*; Editorial Trotta, Madrid.
- _____ (2005) “Europa, modernidad y eurocentrismo”; en LANDER, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO Libros, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1996) *Política y educación*; Siglo XXI Editores, México.
- _____ (1990) *Educación Popular; texto de la disertación de Freire en Buenos Aires*, invitado por la Federación Argentina de Trabajadores Sociales; agosto de 1990. Revista Realidad Económica N° 96, 5° bimestre de 1990.
- GARCÍA LINERA, Á. (2015) Intervención en el Foro Internacional para la Igualdad y la Emancipación; Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) “El curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?” En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á., *Comprender y transformar la enseñanza*; Ediciones Morata, Madrid.

- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2005) *Las nuevas ciencias y las humanidades – De la academia a la política*; Anthropos, Barcelona.
- GRAMSCI, A. (1984) *El materialismo histórico en la filosofía de Benedetto Croce*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- HILLERT, F. (2009) “Lo público, democrático y popular”. En FELDFEBER, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*; Noveduc, Buenos Aires.
- LANDER, E. (2005) “Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos”. En LANDER, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO Libros, Buenos Aires.
- LANDREANI, N. (In Memoriam) y equipo (2004) “Exclusión Social y Producción Cultural en las Escuelas”, Informe Final de Investigación; Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná.
- MATUS, C. (1992) *Política, Planificación y Gobierno*; Fundación ALTADIR, Caracas.
- MIGNOLO, W. (2007) *La idea de América Latina – La herida colonial y la opción decolonial*; Gedisa Editorial, Barcelona.
- NIDELCOFF, M. T. (1975) *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Editorial Biblioteca – Biblioteca Popular C.C. Vigil, Rosario.
- PARO, V. H. (2008) *Educação como exercício do poder*; Cortez Editora, São Paulo.
- QUIJANO, A. (2005) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En LANDER, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO Libros, Buenos Aires.
- RANCIÈRE, J. (2007) *El desacuerdo*; Nueva Visión, Buenos Aires.
- RIGAL, L. (2011), “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”. En HILLERT, F., OUVIÑA, H., RIGAL, L. y SUÁREZ, D., *Gramsci y la educación, pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*; Noveduc, Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. (1994) *Educación de adultos: investigación y participación*; Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*; Ediciones Península, Barcelona.

Germán R. Cantero: Docente y consejero académico de postgrado (Universidad Nacional de Entre Ríos). Ex profesor titular e investigador de las Universidades Nacionales de Entre Ríos y Luján. canterogerman@gmail.com

La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres

Claudia Korol
Aceptado Octubre 2015

Resumen

El artículo presenta algunas reflexiones que surgen a partir de la experiencia de educación popular realizada desde el equipo Pañuelos en Rebeldía. Concibe a la misma como parte de los procesos de creación colectiva de conocimientos, teorización de prácticas, donde fueron naciendo nuevas categorías de análisis, y se elaboraron reflexiones que buscan transformar las realidades de explotación, opresión, dominación, generadas por el capitalismo heteropatriarcal y colonial.

Realiza un recorrido histórico de algunas experiencias latinoamericanas, y reflexiona sobre los núcleos centrales de la educación popular, concebida como pedagogía revolucionaria y de las revoluciones, como pedagogía de la autonomía y como pedagogía de la vida cotidiana. Apunta elementos metodológicos, como el lugar del cuerpo en la reflexión teórica y en los procesos de aprendizaje, y los recursos lúdicos y artísticos que ofrecen mayores posibilidades de aproximación al proceso de conocimiento. Comparte las herramientas de la educación popular que facilitan los procesos de creación colectiva de conocimientos, como la sistematización de experiencias y la investigación-acción participativas.

Recupera el diálogo del pensamiento de Paulo Freire con los feminismos, las teorías descolonizadoras, y el pensamiento socialista, apuntando a colocar la educación popular como una de las dimensiones de las organizaciones populares, en los nuevos contextos de América Latina.

Siempre anclada en las experiencias realizadas en 15 años de prácticas sociales y pedagógicas de Pañuelos en Rebeldía, define a la educación popular como pedagogía *nuestroamericana*, descolonizadora, antimperialista e internacionalista.

Palabras clave: Educación popular – Pedagogía de la revolución, de la autonomía, de la vida cotidiana – Descolonización – Feminismo – Socialismo – Teoría-práctica – Creación colectiva de conocimientos

Abstract

This article introduces some considerations arising from the experience of popular education performed by the team Pañuelos en Rebeldía. It conceives education as part of the process of collective production of knowledge and practice theorizing, where new categories of analysis and reflections were born that seek to transform the realities of exploitation, oppression and domination, generated by the hetero-colonial capitalism.

The paper follows a historical tour of some Latin American experiences, and reflects on the central areas of popular education, considered as a revolutionary pedagogy and of the revolutions, as a pedagogy of autonomy and as a pedagogy of everyday life. It aims at methodological elements such as the location of the body in theoretical reflection and learning processes, and recreational and artistic resources that offer greater possibilities to approach the knowledge process. It shares the popular education tools that facilitate the processes of collective knowledge creation, such as the systematization of experiences and participatory action research.

This article recovers the dialogue of Paulo Freire's ideas with feminisms, decolonizing theories and socialist thought, pointing to establish the popular education as one of the dimensions of people's organizations in the new contexts of Latin America.

This approach, always rooted in the experience gained in 15 years of social and pedagogical practices of Pañuelos en Rebeldía, defines popular education as decolonizing, anti-imperialist and internationalist "nuestroamericana" ("our-american") pedagogy.

Keywords: Popular education – Pedagogy of the revolution, of autonomy, of everyday life – Decolonization – Feminism – Socialism – Theory and practice – Collective knowledge creation

Escribir sobre la experiencia de educación popular realizada en los últimos años como parte del Equipo de educación popular Pañuelos en Rebeldía, me permite compartir algunas dimensiones que para nosotrxs se han vuelto claves en los procesos de resistencias, rebeldías y emancipaciones que compartimos junto a los movimientos populares y las redes de organizaciones de las que somos parte en algunos casos, y con las que interactuamos en otros. Se trata de re/pensar procesos de creación colectiva de conocimientos, teorización de prácticas, donde fueron naciendo nuevas categorías de análisis, y se elaboraron reflexiones que buscan transformar las realidades de explotación, opresión, dominación, generadas por el capitalismo heteropatriarcal y colonial¹.

1 Las categorías de análisis que utilizo en este artículo, generalmente nacen de los procesos de creación colectiva de conocimientos en los que participamos, en un activo diálogo de saberes en los que muchos términos se van rehaciendo desde nuestros intercambios, y han sido resignificados en el pensar grupal y colectivo propio de la educación popular.

Las categorías involucradas en el concepto de capitalismo heteropatriarcal y colonial, surgen del análisis de la intersección de distintos sistemas de opresión como son el capitalismo, el patriarcado, el colonialismo y la heteronormatividad, que se fortalecen unos a otros y se han impuesto en nuestro continente a partir de la violencia.

Adrienne Rich fue la primera en hablar sobre heterosexualidad obligatoria, en 1980, en su texto *Heterosexualidad Obligatoria y Existencia Lesbiana*. Ella observa “la necesidad de formular la manera en que la heterosexualidad ha sido históricamente construida como institución y los fines para los que ha servido”. La define como una institución económica que ha permitido y sustentado la doble jornada laboral para las mujeres, así como la división sexual del trabajo como “la más perfecta de las relaciones económicas”. Señala que no comprender la heterosexualidad como institución implica negar que el sistema de opresión –económico, racista, de género– se mantiene gracias a una multiplicidad de operaciones. http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/rich-a-heterosexualidad-obligatoria-revista_nosotras_n_3_11_1985.pdf

El concepto de heteronormatividad, está basado en los aportes de Michael Warner y Judith Butler. Michael Warner (1991) hace referencia con este término “al conjunto de las relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura, y las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equipara con lo que significa ser humano”. Por su parte, Judith Butler, en su texto “El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad” (1990), ya en los años noventa plantea que el “sexo” entendido como la base material o natural del género, como un concepto sociológico o cultural, es el efecto de una concepción que se da dentro de un sistema social ya marcado por la normativa del género. En otras palabras, que la idea del “sexo” como algo natural se ha configurado dentro de la lógica del binarismo del género.

Para el análisis de la intersección de capitalismo, colonialismo y patriarcado, dialogamos con las diversas perspectivas propuestas por feministas decoloniales como Ochy Curiel (Colombia), María Lugones (Argentina) y por feministas comunitarias como Lorena Cabnal (Guatemala) y Julieta Paredes (Bolivia).

Mirando hacia atrás

Cuando hace más de dos décadas conocí las experiencias de educación popular, fundamentalmente a partir del diálogo con el Movimiento Sin Tierra de Brasil, con los y las compas del CEPIS de Brasil (Centro de Educación Popular del Instituto Sedes Sapientiae) como Mara Luz Manzoni, Rubens Paolucci, Ranulfo Peloso, Celeste Fon, con Frei Betto y compañerxs de la Teología de la Liberación, con compas vinculados al Centro Martin Luther King Jr. de Cuba como Esther Pérez, Joel Suárez y Fernando Martínez Heredia, con compas de ALFORJA en Centro América, como Ana Bickel, Carlos Nuñez, Oscar Jara, y con quienes venían reimpulsando esta propuesta en la Argentina post-dictadura –especialmente con integrantes del CEDEPO (Centro Ecuménico de Educación Popular) como Raúl Aramendy, José Kuhle, Isabel Iñiguez– valoré el aporte posible de la educación popular a los procesos de concientización de las organizaciones populares que se iban conformando después de la desarticulación del tejido social producido por las dictaduras, las guerras de baja intensidad y las democracias restringidas que les sucedieron.

Me sedujo la fuerza con que se planteó, en un momento de desconcierto de las izquierdas en el mundo como consecuencia de la caída de la experiencia nombrada como socialista en el Este Europeo –especialmente el derrumbe de la Unión Soviética–, la radicalidad de la dialéctica como método de análisis que permite ver los procesos en movimiento, en contradicción, en un dinamismo que no nace de determinaciones mecanicistas sino del papel activo y consciente del sujeto en la historia.

El lugar del factor subjetivo, de las organizaciones populares como sujetos histórico era (es) parte fundamental de la perspectiva revolucionaria de la educación popular. Es un lugar que alienta la esperanza que no es espera sino necesidad ontológica, que se realiza a partir de la intervención de los movimientos populares organizados en la historia, de acuerdo con sus objetivos, intereses, modos de participar².

2 Este tema es fundamentado por Paulo Freire en su libro “Pedagogía de la Esperanza”.

Me sedujo también la posibilidad de criticar la racionalidad occidental, a la luz de las propuestas de descolonización cultural que se abrían paso en ese momento con las acciones continentales organizadas para los 500 años de la conquista, y luego con el levantamiento zapatista en Chiapas, retomadas desde la mirada latinoamericana de la educación popular³.

Habiendo formado parte de experiencias de formación política realizadas desde un marxismo eurocéntrico y dogmático, me interesó la apuesta de la educación popular a poner la relación teoría-práctica en una tensión permanente, y la posibilidad que nos da para interpelar desde nuestras experiencias las teorías revolucionarias existentes, así como la apertura a que estas teorías se renueven y a su vez interpelen nuestras acciones.

Las críticas al iluminismo, al mecanicismo, al determinismo, al positivismo eran y siguen siendo necesarias para desaprender muchas de las “verdades como ladrillos” que se derrumbaron junto al Muro, pero que perduran como dogmas en teorías fosilizadas de algunas izquierdas.

Otro aspecto fundamental para rehacer la experiencia política pedagógica que aporta la educación popular es la integración de la dimensión lúdica. Lejos de los modos con que se banaliza el lugar de las dinámicas vivenciales en la educación popular, reduciendo su objetivo a “hacer una educación más entretenida”, lo que se intenta desde nuestra mirada es incorporar en los procesos de enseñanza aprendizaje el conjunto de los sentidos, y no sólo aproximarnos al conocimiento por la vía de la racionalidad. Sabernos y re-conocernos como seres sentipensantes nos permite asumir en la lucha revolucionaria sentires tan esenciales como la alegría, la rabia, la indignación, la sed y el hambre de justicia; y a través de sucesivas aproximaciones sensibles / racionales, el conocimiento y la acción transformadora pueden resultar y resultan más profundos, complejos, y más integrales⁴.

3 Fueron fundamental en este sentido todos los escritos producidos por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en particular las cartas del Subcomandante Marcos y las Declaraciones de la Selva Lacandona, del EZLN.

4 Sobre este tema están sistematizados nuestros aportes como Equipo en el libro “Jugar y Jugarse”, realizado por Mariano Algava (2006).

Décadas después, la educación popular

En estas décadas de caminar la palabra y compartir diferentes esfuerzos de los pueblos del continente, la educación popular se ha seguido revolucionando a sí misma. Estuvo alfabetizando y formando políticamente a campesinos y campesinas en Brasil, anduvo con ALFORJA junto a los guerrilleros y guerrilleras en la Centroamérica de los años 70 y luego en sus esfuerzos de integración a la vida política institucional, acompañó la creación del movimiento villero y del movimiento campesino de Argentina, se aventuró en las barriadas colombianas, venezolanas, chilenas, peruanas, uruguayas, entró con pasamontañas a la Selva Lacandona. Recorrió procesos, alfabetizó, animó redes, compartió procesos de sanación, estimuló nuevas miradas del derecho, como parte de las búsquedas de los movimientos sociales y políticos en todo el continente.

En su andar, recreada por las feministas, pudo dialogar con pedagogías emancipatorias que horizontalizan los diálogos, politizan lo personal, y establecen relaciones entre la crítica al sistema capitalista y al sistema heteropatriarcal⁵. En el encuentro con la pedagogía de la tierra elaborada por el Movimiento Sin Tierra de Brasil⁶, y con la educación descolonizadora de las comunidades zapatistas, la educación popular amplió sus horizontes y sus propuestas teóricas y prácticas. Los pueblos originarios aportaron sus cosmovisiones, ampliando su posición anticolonial y abrieron una nueva mirada sobre los temas de la naturaleza, no en contraposición con la cultura, sino ubicando a los seres humanos y a los pueblos como parte de la misma. La experiencia de educación popular se “popularizó” en el siglo XXI, se hizo parte de la revolución bolivariana en Venezuela y de los esfuerzos de descolonización y despatriarcalización de Bolivia.

En Argentina fue asumida por diversos sectores sociales, se multiplicó en procesos de formación política, en la creación de escuelas, bachilleratos populares, universidades populares. Ha tenido –tiene– que resistir (no siempre con éxito) los intentos de cooptación que buscan domesticarla desde políticas

5 Hemos recuperado algunos de los aportes del diálogo de los feminismos y la educación popular en los libros *Revolución en las casas y en las plazas – Cuadernos de Educación Popular* (2004) y *Hacia una pedagogía feminista* (2007).

6 Hay diferentes textos que dan cuenta de la experiencia de Pedagogía de la Tierra, desarrollada por el Movimiento Sin Tierra de Brasil, entre ellos uno fundamental es “Pedagogia do Movimento Sem Terra” de Roseli Salete Caldart, una de las primeras animadoras de la misma.

estatales, desde propuestas académicas y desde muchas ONGs que hacen de la educación popular un conjunto de técnicas participativas al servicio de la manipulación de los excluidos y excluidas, que apuntan a aliviar los modos de inclusión subordinada en un sistema de múltiples opresiones. Sin embargo la educación popular que continúa en revolución, la que sigue siendo pedagogía de los oprimidos y oprimidas, viene dibujando una huella que perdura en los modos de conocer la realidad para cambiarla.

Lejos de los formatos académicos hegemónicos, pero ingresando a las universidades a partir de la iniciativa de educadoras/es y estudiantes críticos/as, la educación popular problematiza en ese campo los criterios de investigación, enseñanza, aprendizaje, de relaciones en y con las comunidades, de extensión universitaria. Vuelve a situar al conocimiento social crítico en el lugar donde nace: las comunidades, las organizaciones populares, los movimientos sociales y políticos que ensayan nuevas formas de vivir y de pensarse, que realizan ejercicios de autonomía no sólo en sus prácticas sino también en sus teorías, en diálogo con otros saberes.

Sin dejar de ser crítica de la educación bancaria⁷ y de las políticas educativas públicas que aún con transformaciones —y a pesar de las muchas disputas que educadoras y educadores realizan en el contexto de las luchas por otra educación— continúan en lo fundamental siendo políticas funcionales a un modelo capitalista extractivista, neocolonial, patriarcal, la educación popular entra a la experiencia de la educación pública desde los movimientos populares que crean sus escuelas, sus bachilleratos, sus universidades, sus formas propias de pensar la educación y de realizarla, ocupando escuelas o ministerios cuando es necesario para legitimar esta nueva institucionalidad disidente. Estas experiencias caminan siempre en los bordes de una hegemonía que las intenta reabsorber, por lo cual la sistemática revisión de las posibilidades y dificultades de estos intentos es parte de los propios desafíos que asumimos colectivamente quienes no creemos que haya límites pre-determinados para la experiencia de la educación popular que tengan que ver con los ámbitos en los que se realiza, sino que sus fronteras están en relación a los objetivos, sujetos, contenidos y proyectos que encarna.

⁷ Fue Paulo Freire quien desarrolló la crítica fundamentada a lo que llamó como “educación bancaria”, en diferentes obras, pero especialmente en *Pedagogía del Oprimido*.

La educación popular como creación colectiva de conocimientos

Si bien la educación popular dio sus primeros pasos como método de concientización, subyacía una idea de conciencia ajena al sujeto, que tendría que elaborarse a partir de un diálogo entre los saberes inmediatos nacidos de las prácticas sociales de los grupos que participaban en los procesos de formación, recurriendo a un conjunto de técnicas participativas que permitirían problematizar esas primeras aproximaciones a la realidad.

Había una teoría implícita, fundada en el marxismo y en la teología de la liberación, que pensaba la relación objeto-sujeto con cierto mecanicismo, desconociendo los aportes de otros pensamientos como el feminista, o las cosmovisiones de los pueblos originarios.

Décadas después, caído no sólo el Muro de Berlín sino también las murallas levantadas entre distintas corrientes del pensamiento emancipatorio, fue posible que la educación popular problematizara algunos nudos básicos de su concepción y de su metodología. Fue fundamental para ello que se fortaleciera como pedagogía del diálogo, pedagogía de la curiosidad, y pedagogía de la pregunta. Una pedagogía que parte de que somos seres inacabados/as, y que busca siempre los vacíos que se crean y las pistas que se abren en los procesos de aprendizaje, como invitación a pensar y a sentir nuevamente lo conocido, desde nuestros cuerpos y vidas cambiantes.

La creación colectiva de conocimientos es un modo de valorar los saberes acumulados por los pueblos en sus luchas y de recuperarlos, no como punto de llegada sino como punto de partida. Esto significa que lo más importante en nuestra lógica pedagógica es lo que no conocemos, los conocimientos que necesitamos crear o encontrar. Este punto de partida permite enfrentarse al dogmatismo de un mundo de certezas, que cree que las respuestas ya están dadas y que sólo se trata de aprenderlas para aplicarlas bien, método característico de la educación bancaria. También cuestiona el culto a los saberes ancestrales como saberes intocables e indiscutibles, desde una posición conservadora que no se anima a criticarlos, como si en el ayer estuviera todo el conocimiento necesario.

Algunas de esas lógicas de anclar el saber en el pasado se repiten también en ciertas versiones del marxismo y del feminismo, vueltas ortodoxia. Se considera en esas perspectivas cualquier reformulación como un gesto de diversionismo, de desvío de los principios. Esto hace más difícil el camino de creación de nuevos saberes.

Estamos frente a la tensión ideológica y metodológica con una academia en la que prevalece en sus franjas progresistas, una hegemonía cultural posmoderna, que niega los procesos de acumulación de experiencias, que desconoce la materialidad subyacente en las prácticas sociales y los sustituye por relatos fragmentados de acontecimientos ahistóricos, que niega o subestima el lugar de los sujetos colectivos como artífices de la historia, y por otro lado con una lógica de las ortodoxias ideológicas y culturales instaladas en ciertas izquierdas y sus organizaciones e instituciones que también obstaculizan el diálogo de saberes y su recreación.

Desafiando estas lógicas, la educación popular que proponemos, convierte el proceso pedagógico en aventura, en la que educadorxs y educandxs se embarcan en travesías que se atreven a aprender y aprehender el mundo sin un resultado previsible, dispuestxs a navegar en las tormentas que significa este diálogo y estas indagaciones. Son andares en los que hay posibles –y en algunos casos necesarias– crisis, naufragios, y en las que vamos encontrando las formas de sobrevivir, siempre que podamos colocar como dato central el hacer colectivo.

La relación de la propuesta de educación popular con la construcción grupal tiene por lo menos dos sentidos. Uno relacionado directamente con el objetivo político de la pedagogía de los oprimidos y oprimidas, que es transformar de manera revolucionaria nuestras sociedades. Esto implica construir organizaciones sociales y políticas que se vuelvan sujetos de esas revoluciones, que las preparen, las piensen, las hagan, las protagonicen. Sujetos que no deleguen las tareas revolucionarias en supuestos representantes. Sujetos colectivos que se constituyen a sí mismos en la praxis de transformar la vida y de pensar esas transformaciones. El otro sentido tiene que ver con el hacer pedagógico. Con la experiencia, y el aporte de miradas como las de Pichon Rivière y Ana P. de Quiroga, aprendimos que los procesos de enseñanza (enseñanza/aprendizaje)

producen dolores, angustias, alegrías, emociones, y que el tránsito por estos estados es necesario compartirlo⁸.

El grupo es fundamental en los procesos pedagógicos para identificar los obstáculos epistemológicos, para intentar superarlos, y para que el diálogo desde diferentes perspectivas nos permita enriquecer el conocimiento, y nos sostenga en nuestras posibles caídas o dificultades para atravesar ese proceso.

El capitalismo patriarcal tiende a aislarnos para domesticarnos. La cultura posmoderna, funcional al neoliberalismo, refuerza los procesos de pérdida de la dimensión colectiva y su sustitución por un individualismo exacerbado, reemplazando los esfuerzos de movilización organizada, por ejercicios de performance aislados de procesos políticos colectivos, o muy descreídos de los mismos. Sin desconocer las posibilidades de las acciones performativas, y valorando de manera esencial el lugar creativo del arte y de la expresión en la creación histórica, nos interesa que estas acciones puedan aportar a procesos colectivos de indagación sistemática de la realidad y en las luchas organizadas por revolucionarla.

La educación popular como pedagogía de las revoluciones

Las experiencias de educación popular nacieron como pedagogía de los oprimidos, se fueron volviendo también pedagogías de las oprimidas, de *les oprimides*, de todxs lxs disidentes del heteropatriarcado capitalista. Pero no es sólo una pedagogía disidente. Quiere ser –seguir siendo– pedagogía de la revolución, de las revoluciones necesarias.

No sin dificultades, aprendiendo en la marcha, la educación popular ha venido siendo una propuesta pedagógica que nos permite pensar y debatir categorías centrales en la lucha revolucionaria como son el poder, el poder popular, las vías de la revolución, las revoluciones permanentes y las disputas por el poder del estado, las teorías sobre las vanguardias, los análisis sobre la explotación

⁸ Nos han resultado especialmente significativos en nuestra formación, textos de Enrique Pichon Rivière y de Ana P. de Quiroga.

clasista, la opresión patriarcal, la dominación colonial, el proyecto socialista, feminista, el buen vivir.

Pedagogía de las revoluciones, pedagogía revolucionaria, significa entre otras cosas, acompañar y aprender de los esfuerzos populares de descolonización, despatriarcalización y desmercantilización de la vida. Significa también transformar la vida cotidiana de nuestros movimientos y organizaciones y nuestra propia vida, en laboratorios en los que ensayamos nuevas relaciones que no sean de opresión o subordinación, sino de libertad. Revoluciones anticapitalistas, en un tiempo en el que el capital transnacional ha hecho de las políticas extractivistas y mafiosas, de saqueo y destrucción de la naturaleza y de los pueblos en la naturaleza propuestas de muerte, que dan continuidad a los genocidios que lo constituyeron como sistema. Pensamos en revoluciones socialistas, que no piensan al socialismo restringido a un mejor modo de producción y distribución de bienes-mercancías, sino que propone repensar como se crea el conjunto de la vida, rompiendo las barreras construidas históricamente entre producción de mercancías y reproducción de la vida⁹. Nos referimos a un socialismo que avanza hacia su despatriarcalización, al suprimir no sólo la explotación de la fuerza de trabajo basada en la plusvalía, sino también la superexplotación que significa la gratuidad del trabajo doméstico de las mujeres.

Hablamos de revoluciones feministas, que buscan desmontar las jerarquías del poder patriarcal en todos los vínculos sociales y cuestionar la cultura androcéntrica; que se permiten pensar en desgenerar el género, sin dejar de saber que en identidades oprimidas por el heteropatriarcado se encuentran las capacidades de desafío y de desorganización material y cultural del mismo.

Revoluciones que promueven la descolonización cultural, política, social a partir de la crítica sistemática de las nociones adquiridas e introyectadas en más de cinco siglos de hegemonía occidental, y de su racionalidad disociada de sentires y sentidos que hemos seguido sembrando en nuestros territorios y que resisten en nuestros cuerpos, en nuestras memorias, en nuestros sueños, en los espacios y el tiempo que habitamos.

9 Nos inspiramos en estos temas en las reflexiones de Silvia Federici, que ha hecho análisis de los modos de reproducción de la vida, en textos como “Calibán y la Bruja” (2010) y “Revolución en Punto Cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas” (2014).

Pedagogía de la ternura, del abrazo, de la solidaridad, frente a la propuesta capitalista patriarcal que pensadoras como Rita Segato (2013) han identificado como “pedagogía de la crueldad”¹⁰. Si las políticas de guerra del capitalismo requieren naturalizar las relaciones de agresión, de violencia, llevando a través de los aparatos ideológicos públicos y privados a promover la insensibilidad e incluso la distancia afectiva con los otros y otras, considerados como amenaza, la pedagogía de las emancipaciones y revoluciones requiere reinventar los lazos de amistad, de amor, de encuentro, como lazos políticos indispensables para la creación de un mundo nuevo.

La educación popular como pedagogía de la vida cotidiana

La concepción metodológica dialéctica de la educación popular, considera como punto de partida de los procesos pedagógicos la práctica social inmediata de las personas. Se propone ir desde lo conocido, inmediato, concreto, hacia lo desconocido, complejo, para poder abstraer desde allí, teorizando con base en las prácticas.

Práctica-teoría-práctica es el camino metodológico propuesto, a diferencia de los modos tradicionales que parten de la teoría o del mundo de las ideas, para “iluminar” el de las experiencias. La crítica del iluminismo ha permitido un diálogo entre razones y sentimientos, sentidos, cuerpos en movimiento, que van conformando una pedagogía no de depósito de saberes ya existentes sino de cuestionamiento de esos saberes, para rehacerlos en la vida social.

La educación popular que realizamos fue ampliando el concepto de punto de partida, para considerar como parte de esa práctica social al conjunto de la vida cotidiana de las personas. Esto nos permite por un lado acercarnos a una pedagogía que asume claramente la proposición feminista de que lo personal es político. Es decir, busca caminos para superar una de las consecuencias de la racionalidad occidental patriarcal, que separa las esferas de lo público y lo privado —donde lo público es “territorio” de los hombres y lo “privado” de las mujeres—.

10 Rita Segato interpreta los femicidios en Ciudad Juárez con la clave de la pedagogía de la crueldad, en el libro “La escritura en el cuerpo de las mujeres”.

Problematizar y pensar políticamente la vida cotidiana nos permite poner en la reflexión, el debate y el análisis a cuerpos y territorios, los primeros vínculos en los que nos socializamos como la familia, la escuela; los lugares en los que adquirimos las primeras nociones del mundo, en los que nos disciplinan y ordenan, nos colonizan y nos domestican... y donde en algunos casos adquirimos recursos básicos para resistir esa colonización y ese disciplinamiento.

Esta mirada crítica nos permite establecer cómo el conjunto de las opresiones se ejercen sobre nuestros cuerpos y territorios. Identificar cómo las relaciones de poder son parte de sistemas que nos involucran, de manera subordinada, y que establecen posibilidades y límites para nuestras acciones; también es esencial reconocer en nuestros cuerpos y territorios las fuerzas y energías necesarias para poder caminar en un sentido de transformación de esas relaciones de poder, para que las batallas emancipatorias puedan ser percibidas de manera clara, inmediata, y no como resultado de consignas y acciones ajenas a nuestras posibilidades de proyectar y discernir.

El proyecto colectivo puede y necesita de esa mirada a nuestras formas de estar en el mundo, al tejido social del que somos parte, que por ello conocemos y podemos conocer mejor en un proceso colectivo de creación colectiva de saberes que surgen y se multiplican en nuestras luchas. Este punto de partida es clave también para valorizar el lugar del saber popular, del saber de nosotras y nosotros en nuestro contexto inmediato. Son saberes que no están escritos en los libros, sino que podemos ir elaborando en el diálogo de nuestras experiencias inmediatas en el mundo. Desde ahí, establecemos un modo de interactuar con las teorías existentes que no son manipulaciones de las mismas según las opciones ideológicas previas, sino auténticas interpelaciones mutuas entre nuestros pensamientos, sentires, sentidos, y los conocimientos construidos históricamente por otros sujetos, en otros procesos de aproximación a la realidad.

La crítica de la vida cotidiana nos aproxima también a modos de hacer política que buscan reforzar la autonomía de las personas y de los colectivos, ya que desnaturaliza los límites que las dominaciones imponen a la realización de nuestros proyectos individuales y colectivos. Es así como en estos años, como respuesta a las políticas neoliberales de exclusión social, se han multiplicado los colectivos que organizan huertas comunitarias, comedores populares, ollas

comunes, fábricas sin patrones, emprendimientos productivos de economía social, cooperativas de vivienda, bachilleratos populares, radios comunitarias, tv comunitarias, y otros modos de reinventar el trabajo, la educación, la vivienda, la comunicación. También se han organizado colectivas que ayudan a las mujeres que quieren decidir sobre sus cuerpos, o su maternidad a realizar abortos si fuera necesario, colectivas que enfrentan la violencia machista en la casa, y empiezan a discutirla en el seno de las organizaciones sociales en las que en algunos casos participan.

En estos procesos, la educación popular aporta a mirar políticamente la vida cotidiana, y a cuestionar las relaciones de opresión en los distintos modos de vincularnos, pensando cómo transformar algunos aspectos de esas relaciones, para que nuestras experiencias como personas autónomas puedan permitirnos la libertad de imaginar y de intentar crear un mundo sin relaciones de poder que sujeten y opriman. También nos plantea la mirada sobre temas que en otros tiempos quedaban fuera de los procesos de formación de los movimientos populares, como la sexualidad, el derecho a decidir sobre nuestros cuerpos, la crítica de las formas del amor que se constituyen como propiedad y control, la colonialidad del género, la racialización de las mujeres, la división sexual del trabajo y otros tantos temas que nos van haciendo como somos, contaminando nuestros tiempos, nuestras relaciones y nuestras miradas del mundo.

La educación popular como pedagogía de la autonomía

El debate sobre la autonomía de los movimientos populares fue central en la primera década del siglo XXI. El fracaso de las experiencias del Este Europeo, fuertemente marcadas por la burocratización de las propuestas socialistas, la enajenación de las experiencias de poder popular a partir de su institucionalización y estatización, y por otro lado, la emergencia en la resistencia a las políticas neoliberales en el continente, de rebeliones con un alto nivel de irrupción espontánea de los pueblos, promovió diferentes prácticas que colocaron en el centro de su proyecto la autonomía.

Entre ellas una central por su radicalidad práctica y teórica es la experiencia zapatista. La creación de comunidades autónomas, al margen prácticamente

de la interacción con el Estado, generó nuevas formas de socialización contrahegemónicas y de discusión del poder y de los contrapoderes. Otros modos de autonomía son los propuestos por el Movimiento Sin Tierra de Brasil, en los que los campamentos y asentamientos han hecho suyas las prácticas de ocupar, resistir y producir, animando nuevas formas de vida colectiva.

Aun en experiencias muy marcadas por la acción estatal, como es la revolución bolivariana en Venezuela, se están organizando desde el corazón del pueblo las comunas socialistas antipatriarcales, verdaderos laboratorios de autonomía y de poder popular.

Estas experiencias diferentes, tanto en su acción política como en las formas de interacción con el Estado, se refuerzan con las propuestas de educación popular concebidas como pedagogía de la autonomía. Porque en estas propuestas, la autonomía no está planteada como un fin en sí mismo, ni como modos de aislarse de los procesos políticos, sino por el contrario, como una forma de intervenir en los mismos como sujetos críticos, colectivos, que piensan y hacen la política, y en ese pensar-hacer se piensan a sí mismos y se constituyen como sujetos actuantes, sin delegar su poder ni su representación, en la defensa de intereses colectivos grupales y generales de la sociedad en la que se revolucionan y a la que revolucionan.

La convicción de que las revoluciones no se realizan con sujetos domesticados ni disciplinados de modo acrítico, sino con personas y colectivos que son conscientes de sus intereses, de los conflictos que los mismos plantean, distinguiendo entre los mismos, estableciendo prioridades, alianzas tácticas y estratégicas, actuando de modo colectivo frente a las corrientes conservadoras o contrarrevolucionarias es parte de estos procesos de educación popular/formación política, que no pretenden adoctrinar, sino apuntalar la auto-organización de los pueblos, en medio de sus batallas estratégicas y en su vida cotidiana.

La educación popular en juego

Pañuelos en Rebeldía es un colectivo de educadoras y educadores populares que tiene una gran diversidad generacional. Estamos quienes sumamos varias décadas

de participación en la lucha social de nuestros países (provenimos además de diferentes regiones del continente), y quienes nacieron cuando ya llevábamos un tiempo metidas en esas experiencias. Actuamos también en distintas regiones del país y del continente. Esto crea condiciones para un diálogo intergeneracional que pone en juego las diferentes maneras con que cada generación se va aproximando a la lucha política. Así nos encontramos quienes ardieron en las hogueras de los años 70, jugando juegos de riesgo cada día, quienes dieron sus primeros pasos políticos esquivando las piedras del derrumbado muro de Berlín, quienes nacieron con la revolución cubana, quienes vivieron alborozados la revolución sandinista, quienes nacieron en la hora de su eclipse, quienes se enamoraron de los juegos armados, quienes se creyeron la vía pacífica, quienes se deslumbran en los juegos mágicos de los zapatistas, quienes despertaron con la revolución bolivariana, quienes se abrazan a la experiencia boliviana.

Los pueblos ensayan distintos juegos, y en todos ellos se juegan vidas, sueños, proyectos.

Jugar y jugarse en los juegos del pueblo, es arriesgarse y también, animarse al riesgo.

En este caminar, abajo y a la izquierda, fuimos descubriendo que las organizaciones inventan sus juegos, para desorganizar las formas políticas duras y violentas de la hegemonía política, militar, económica, cultural, social. Así, en estas décadas de ser parte de las luchas sociales, aprendimos a dar vueltas en la Plaza de Mayo junto a las Madres, aprendimos a disparar hondas en los piquetes, aprendimos a escondernos y a hacer piedra libre frente a la represión policial e institucional, aprendimos a tomar colegios y fábricas, aprendimos a celebrar primaveras sin Monsanto, aprendimos a crear nuestros tribunales éticos populares, aprendimos a organizar cabildos abiertos de juegos.

Estos juegos del pueblo son muchos, son creativos. En ellos hay fuentes inagotables de aprendizaje. Aprender jugando es parte de una pedagogía que incorpora en el proceso de conocimiento diferentes maneras de aproximación a la realidad. La dimensión lúdica de la educación popular permite “poner en juego” precisamente todo el cuerpo, y pone en tensión distintas energías creativas, diversas sensibilidades. En este sentido, lejos de ser un modo de hacer

más divertido el estudio o el proceso de formación, de lo que se trata es de hacerlo más profundo, más complejo y, si se puede, también menos aburrido.

La dimensión lúdica de la educación popular es un aspecto central de su concepción metodológica, porque contribuye a derribar los propios muros levantados en algunos casos como formas de autodefensa, en otros de sostén, pero que en determinados momentos se convierten en obstáculos para los procesos de aprendizaje. Y nos permite hacerlo no de modo despiadado, agresivo, sino poniendo en ese proceso y en esos momentos, sensibilidad, ternura, y alegría.

Junto a las dinámicas de juegos, incorporamos otros modos vivenciales y grupales de aproximación al conocimiento, como el teatro de los oprimidos y oprimidas, el psicodrama, distintas expresiones artísticas.

Desbaratar la rigidez de los cuerpos suele ser el primer momento de los procesos de aprendizaje. Saltar la distancia entre las personas, poder tocarnos sin temor, poder abrazarnos y movernos rompe con las estructuras incorporadas desde que nacemos, que tienden a inmovilizar el cuerpo y a separar las emociones de la racionalidad. Aprender a jugarnos en la vida, jugando como cuando comenzamos a aprender, es una de las experiencias más emocionantes, que renuevan las energías y las ganas de estar en compañía y en lucha en este mundo.

La sistematización de experiencias y la investigación-acción participativa

Un aspecto metodológico importante en nuestra perspectiva de educación popular, es la sistematización de experiencias de los movimientos populares, como un modo concreto de teorización y de creación colectiva de conocimientos¹¹.

Los movimientos suelen tener una tendencia al activismo, sobre todo porque viven siempre en la urgencia de dar respuesta a necesidades de quienes los integran y de los sectores sociales en los que se organizan; esto dificulta la reflexión sobre sus prácticas. En muchos casos el activismo se nutre de teorías o de hipótesis

¹¹ Nos hemos basado para nuestra formación, en textos de Oscar Jara y de Ana Bickel sobre sistematización, y en particular en “Para sistematizar Experiencias” (1994), de Oscar Jara.

ideológicas adquiridas, pero es débil el proceso de pensar colectivamente las experiencias propias en términos teóricos e ideológicos. De esta manera tiende a reproducirse la fractura entre teoría y práctica. Por ello la sistematización de las experiencias, realizada con una metodología participativa, es un camino para favorecer la creación colectiva.

En nuestro caso, el aporte de la educación popular consiste fundamentalmente en ayudar y acompañar a los movimientos en la construcción del proceso metodológico de organizar la reflexión, de garantizar que la misma sea confirmada con datos externos a la sola memoria de los participantes, que incluyan determinadas indagaciones sobre los temas más complejos o donde surgen diferentes interpretaciones, y que se puedan poner en discusión los aprendizajes que nacen de esas experiencias. Al mismo tiempo, intentamos aportar a comunicar esas sistematizaciones, esas teorizaciones que nacen de la práctica, para que entren en diálogo con otras experiencias de los movimientos populares, creando una trama propia de reflexión-acción que nutra las perspectivas de lucha¹².

La creación de conocimientos para transformar la realidad, no puede restringirse al estudio de lo ya elaborado. Por ello los movimientos populares se han venido apropiando, como parte de los mismos procesos de educación popular, de la metodología de la Investigación Acción Participativa, empleada no sólo para estudiar en profundidad lo existente, sino para poder anticipar nuevas posibilidades de análisis y de acción¹³.

A través de la investigación-acción participativa, los sujetos colectivos se vuelven protagonistas críticos de la mirada y del descubrimiento de los caminos que pueden abrirse con su intervención en diferentes niveles, generando hipótesis, intentando llevarlas a la acción, evaluando, pensando otros caminos. De este modo, la investigación acción participativa se vuelve un modo de educación popular, que involucra a los movimientos populares constituidos como

12 Desde Pañuelos en Rebeldía, hemos participado de la sistematización de experiencias como la de la Unión de Trabajadores Desocupados (UTD) de General Mosconi, de la fábrica recuperada MOM, de la Carpa Villera organizada por la Corriente Villera Independiente, de la fábrica recuperada Zanon (durante el acampe en el Congreso de la Nación). La experiencia de la UTD de Mosconi y la de Zanon, las publicamos como libros.

13 Sobre Investigación Acción Participativa, nos inspiramos fundamentalmente en los aportes del colombiano Orlando Fals Borda.

intelectuales colectivos, en el acto pedagógico de pensar nuevas realidades, sistematizar saberes y crear un método de comprobación de los mismos en los que se eviten o se disminuyan los riesgos de repetición de ideas. En estos procesos, los y las activistas de estos movimientos se van formando como intelectuales orgánicos de los mismos y de las luchas revolucionarias, y se vuelven eslabones de la constitución de los movimientos como intelectuales colectivos.

La educación popular como pedagogía *nuestroamericana*, descolonizadora, antimperialista e internacionalista

En nuestro continente, las fronteras existentes han sido impuestas por la violenta colonización, que rompió la vida de los pueblos originarios, a través de sucesivos genocidios, guerras, matanzas, violaciones de mujeres, destrucción de sus territorios.

Al genocidio de los pueblos originarios, se han agregado el genocidio de los pueblos traídos como esclavos desde África y los promovidos por los imperios europeos, como la Guerra del Chaco, la Guerra de la Triple Alianza en nuestra región, así como los golpes de estado y las intervenciones militares, que han dejado heridas que hasta ahora seguimos enfrentando.

Una pedagogía de la descolonización, antiimperialista, requiere hacer conciencia sobre esta historia de enfrentamientos entre pueblos provocados por intereses imperiales y neocoloniales, y ahora por el dominio del capital transnacional, que continúa el saqueo de bienes, la destrucción de pueblos y territorios, a través de las políticas extractivistas de despojo y acumulación de capital. Sabemos que esos mismos poderes están atrás de guerras en otros continentes, que han llevado a la destrucción de pueblos enteros.

Es por esto que la educación popular, como pedagogía realizada desde nuestro continente, busca borrar las fronteras impuestas por la colonización y promueve una reflexión y una acción colectiva *nuestroamericana*, con claves como la autonomía, la soberanía, la identidad, la libertad. Al mismo tiempo, dialoga

con la experiencia de otros pueblos desde una perspectiva internacionalista, antiimperialista, de solidaridad-acción, de intervención en los esfuerzos por desmilitarizar las diferentes dimensiones de la vida.

En esta perspectiva, la educación popular es también educación para la paz, para la vida, frente a las lógicas educativas que naturalizan la violencia, el miedo, el terror, que colocan la guerra como fatalidad, que piensan la crisis climática como desastre inevitable y como signos de época. Desnaturalizar el carácter violento que van asumiendo las relaciones sociales en este tiempo del capitalismo tardío, denunciar el factor militar como elemento decisivo de la construcción de poder y de hegemonía del capital, identificar quiénes sostienen esas políticas y se benefician de ellas, intentar reconocer las propuestas creadas por los movimientos populares dirigidas a desorganizar la violencia estatal y transnacional, militar, paramilitar, de las redes del narco, de la trata y la prostitución, del tráfico de armas, es un ejercicio riesgoso pero necesario para las posibilidades de creaciones de poder popular que adquieran potencia y autonomía.

Las movilizaciones contra los golpes de estado en el continente, los realizados y los fallidos, son escuelas de formación política. Los juicios contra los genocidios y la impunidad, además de ser instrumentos dirigidos al ejercicio de derechos, también son momentos pedagógicos. Las movilizaciones realizadas a lo largo de nuestro país por el Nunca Más, y por el Ni una menos, permiten a los movimientos sociales identificar quiénes son los responsables de la violencia, y lo que cada hecho tiene de común con un sistema que sostiene la negación de los cuerpos como parte de su accionar. Enfrentar a las políticas extractivistas, defendiendo el agua, la tierra, el aire, la vida, son caminos para desencubrir la colonialidad del poder.

Por eso, la educación popular no transcurre sólo en los talleres o en los seminarios. Es una propuesta que utiliza las calles, las asambleas, para poder realizarse. Los cuerpos en acción son la premisa para una educación popular en movimiento. Cuerpos que van siendo y sintiéndose parte de procesos colectivos, que van reconociéndose en un mismo territorio de necesidades y deseos, de sueños y acciones, que van volviéndose sujetos del andar, son los que hacen la historia, la pedagogía, el cuerpo y el corazón de la educación popular.

Cuerpos rebeldes, disidentes, que no buscan reforzar los mandatos sacrificiales de la moral judeo cristiana, sino que la interpelan y hacen del placer motivaciones para las muchas luchas, que no siempre se vuelven batallas sino que transcurren también como encuentros y celebraciones.

Cuerpos insumisos, insurrectos, desobedientes, en tramas de pueblos que han ido aprendiendo que dar la vida no se resume en un momento heroico, sino que es tarea de hormiga, cotidiana, tenaz, en la que nos jugamos día a día, en un juego que hace de la victoria cotidiana, tan sólo el camino.

La educación popular, como pedagogía del camino, es como un salto en la rayuela, como un dibujo en la piel.

Bibliografía

- ALGAVA, M. (2006) *Jugar y jugarse. Sistematización del Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebeldía*. Ediciones América Libre, Buenos Aires.
- BUTLER, J. (1990) *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Routledge, Estados Unidos.
- CALDART, R. S. (2004) *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Expressão Popular, São Paulo.
- DE QUIROGA, A. P. (1997) *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique P. Riviere*. Plaza y Valdes Editores, México.
- FALS BORDA, O. (2013) *Socialismo Raizal y el Ordenamiento Territorial*. Ediciones Desde Abajo. Noviembre 2013, Colombia.
- FEDERICI, S. (2010) *Calibán y la Bruja. Mujeres, Cuerpo y Acumulación Originaria*. Editorial Traficantes de Sueños, Madrid.
- _____ (2014) *Revolución en Punto Cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Editorial Traficantes de Sueños, Madrid.
- FREIRE, P. (2005) *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, México.
- _____ (2009) *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI, México.
- _____ (2012) *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, México.
- GARGALLO, F. (2013) *Feminismos desde Abya Yala*. Editorial América Libre, Buenos Aires.

- JARA, O. (1994) *Para sistematizar experiencias*. Alforja, Costa Rica.
- LONGO, R. (2012) *El protagonismo de las mujeres en los movimientos sociales. Innovaciones y desafíos. Prácticas, sentidos y representaciones sociales de mujeres que participan en Movimientos Sociales*. Ediciones América Libre, Buenos Aires.
- PAÑUELOS EN REBELDÍA (2004) *Revolución en las plazas y en las casas*. Coedición: América Libre y Ediciones Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires.
- _____ (2007) *Hacia una pedagogía feminista*. Coedición América Libre y Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- PICHON RIVIÈRE, E. (1985) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social*. Tomo I. Nueva Visión, Buenos Aires.
- SEGATO, R. (2010) *Las estructuras elementales de la violencia*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- _____ (2013) *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Editorial Tinta Limón, Buenos Aires.
- WARNER, M. (1991) "Fear of a queer planet". *Social Text*, No. 29 pp. 3-17. Duke University Press, Estados Unidos.

Claudia Korol: Educadora Popular. Responsable del Programa de Formación de los Movimientos Sociales de CLACSO. Investigadora del Centro de Investigación y Formación de los Movimientos Sociales Latinoamericanos. (CIFMSL). Secretaria de Redacción de la revista América Libre. Conductora y columnista de radio. Participante del Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebeldía. claudia.korol@gmail.com

Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular

Marina Ampudia
Roberto Elisalde
Aceptado Octubre 2015

Resumen

Después de la crisis social del 2001 en la Argentina, la mayoría de los Movimientos Sociales asumió la creación de Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos como una manera de dar cuenta de la necesidad educativa de sus comunidades y como decisión política de sus organizaciones. Hoy son más de cien bachilleratos radicados en la mayoría de los movimientos sociales de la Argentina. Estas escuelas permitieron que una considerable franja de la población expulsada de las escuelas en los años del neoliberalismo retomara sus estudios, a la vez de reivindicar la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus propios territorios. “Tomar la educación en nuestras manos” fue la consigna elegida por los Movimientos Sociales para dar cuenta del protagonismo de un nuevo e informal Movimiento Pedagógico, Democrático y Popular. Este artículo forma parte de una serie de notas-ensayos sobre movimientos sociales y educación elaboradas por integrantes de uno de los equipos organizadores e integrantes de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales (RIOSAL-CLACSO).

Palabras claves: movimientos sociales – educación popular – autogestión – cartografía social

Abstract

After social crisis of 2001 in the Argentina, the majority of social movements took the creation of popular high schools for youth and adults as a way of

realizing the educational need of their communities and the political decision of their organizations. Today they are than 100 school's negrees in most of the social movements of the Argentina. These schools allowed a considerable stretch of the population expelled from the schools in the years of neo-liberalism to resume his studies, at the same time claim the formation of subjects critical and committed to with the reality of their own territories. "Take education in our hands" was get it chosen by social movements to account for the prominence of a new and informal educational, democratic and Popular Movement. This article form part of a series of trials on education of moviments developed by members of one of the teams, organizers and members of the network of researchers and social Organizations (RIOSAL-CLACSO).

Key Words: Social movements – popular education – empowerment – social cartography

Educación popular: proceso histórico y problemáticas actuales

Es corriente que la educación popular¹ sea comprendida en América Latina, y especialmente en la Argentina, a partir de una doble tradición. Por una parte aquella planteada por el movimiento obrero desde sus orígenes y que remite a la necesidad y decisión de asumir su propia formación y capacitación, creando ámbitos educativos, tales como las escuelas populares y centros de formación impulsados por los trabajadores anarquistas, socialistas, comunistas y sindicalistas revolucionarios desde fines del siglo XIX (Acri y Cáceres, 2011). Esta tradición se expresó en la creación de escuelas para niños, jóvenes y adultos, las que en poco tiempo se constituyeron en alternativas autogestionarias y de clase frente a la educación propuesta por el sistema capitalista. Ejemplo de ello fueron centenares de escuelas racionalistas y universidades obreras (por ej. las denominadas Universidades populares de principios del siglo XX e incluso la Universidad Obrera Argentina de 1938) (Calvagno, 2012). Esta tradición de incumbencia de los trabajadores en el campo educativo continuó en los años del peronismo cuando las políticas públicas de aquellos años dieron cuenta de ella al crear un campo de educación y trabajo en el que los obreros no solo fueron protagonistas

1 En esta temática seguimos las conceptualizaciones sobre Educación Popular desarrolladas por Torres Carrillo, 2007; también en Ampudia y Elisalde, 2009.

conforme a sus intereses sino que también lograron que las instancias formativas integrales (saberes técnicos, políticos y de organización social) abarcasen desde escuelas fábricas para los más jóvenes hasta una Universidad Obrera Nacional (creada en 1948 y abierta en 1953) que los habilitaba en igualdad de derechos a cursar en ella sus estudios superiores de Ingeniería.²

Por otra parte, ya en los años sesenta, una vigorosa perspectiva latinoamericanista va a nutrir la tradición de la educación popular con el aporte de nuevas prácticas y conceptualizaciones expresadas y simbolizadas en la figura de Paulo Freire. Durante estos años la educación popular fue parte de los procesos de resistencia contra las dictaduras en el continente. Educar para la libertad y sostener la politicidad del compromiso en la educación como parte integral de los procesos de organización social en América Latina fueron algunas de las claves de esta etapa.

La educación popular, entonces, se refugió en esos tiempos en la periferia del sistema educativo, incluso denunció su función social reproductora de valores y necesidades propias de los intereses del capital más que de las clases trabajadoras. De allí que las organizaciones populares de base asumieran como propios los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos³, quedando el Estado en un rol sistémico con programas desarrollistas focalizados según los enfoques impuestos por los organismos internacionales. Varios años después y con los efectos del terrorismo de Estado (especialmente las dictaduras militares del Cono Sur) y la instauración de las democracias neoliberales, la educación popular se constituyó nuevamente en la Argentina y gran parte de América Latina, en baluarte de la resistencia⁴ frente a las reformas educativas managerialistas que cubrían el continente. Con el protagonismo de los movimientos sociales (Movimiento de los Sin Tierra –MST– en Brasil⁵, las empresas recuperadas –MNER– en la Argentina, o las experiencias educativas campesinas en México y Bolivia, entre otras) fue reivindicada la iniciativa de crear escuelas populares autogestionadas, conforme a los intereses y a la tradición histórica de los trabajadores, además de reclamar

2 Ver Jalil, 2011.

3 Ver Nardulli, 2011.

4 Es fundamental destacar la activa resistencia del sindicalismo docente a los procesos de reforma neoliberal.

5 Ver Dal Ri, 2008.

al Estado que asumiera la responsabilidad de garantizar el funcionamiento democrático del conjunto del sistema educativo.

Fue así que después de la crisis social del 2001 en países como la Argentina, fábricas recuperadas como IMPA, cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, sindicatos e incluso organizaciones pertenecientes a universidades públicas asumieron la creación de escuelas/bachilleratos populares⁶ (para jóvenes y adultos) que permitieron que una considerable franja de la población expulsada de las escuelas en los años del neoliberalismo retome sus estudios en experiencias que además de plantearse como gestoras de otra calidad educativa⁷, reivindicaban la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus comunidades. En suma, “Tomar la educación en nuestras manos” fue la consigna elegida por los movimientos sociales para dar cuenta del protagonismo de un nuevo e informal movimiento político pedagógico, expresado en los Bachilleratos Populares, que aspiraba construir otra escuela posible, luego de que la tormenta neoliberal cubriera con exclusión y pobreza casi la totalidad del continente latinoamericano. Desde estas organizaciones se asumió la educación popular incorporando a las reivindicaciones históricas el derecho a la acreditación ya que bajo los nuevos tiempos la población excluida de la educación media llegó a millones⁸, constituyéndose la creación de escuelas en una nueva estrategia para terminar con la exclusión educativa a la vez de aportar a la organización de las clases populares.

Este ascendente proceso planteó y continúa planteando en los movimientos sociales fuertes debates respecto de la aplicación de sus estrategias de construcción en el campo educativo, así como un interesante desafío respecto de la perdurabilidad de sus construcciones y de su espíritu emancipador. Muchas de estas iniciativas en Latinoamérica han logrado “arrancarle”⁹ al burocratismo

6 Ver Ampudia, 2011.

7 El concepto “otra calidad educativa” o “calidad social” fue planteado por Paulo Freire en los años que fuera secretario de educación del Municipio de San Pablo. Ver Elisalde, 2011.

8 Según datos censales del 2001 y publicaciones realizadas por T. Sirvent (2003), el porcentaje de la población económicamente activa que no había terminado la escuela media llegaba en esos años a más del 70% en la Provincia de Buenos Aires y más del 50% en la CABA.

9 Esta expresión es común escucharla entre los militantes de movimientos sociales como el MST de Brasil, las empresas recuperadas y los BP de Argentina. Denota la naturaleza de la incidencia de la acción

estatal reivindicaciones, tales como la gestión de sus propias escuelas populares, la creación de espacios formativos e incluso la obtención de recursos económicos.

A partir de ese momento, surgen, naturalmente, nuevas problemáticas, como consecuencia de la nueva etapa que el movimiento social debe gestionar: gestionar las escuelas, garantizar la continuidad de los logros obtenidos, la perdurabilidad de los recursos, y sobre todo, cómo darle continuidad al espíritu militante y emancipador que dieron origen a los mismos. Esta etapa crea la necesidad de nuevas reflexiones, conceptualizaciones y articulaciones entre praxis y teoría, entre las cuales van a sobresalir, por su complejidad histórica, las relaciones de la educación popular con el Estado y las estrategias de las organizaciones populares.

Teoría y praxis pedagógica en la educación popular: autogestión e interpelaciones al Estado

La historia de gran parte de los movimientos populares en América Latina muestra que sus orígenes están relacionados con la dinámica y consecuencias sociales del propio sistema capitalista y las necesidades de reproducción de su fuerza de trabajo. Las condiciones de vida de las grandes urbes se caracterizan por profundos problemas y déficits en las necesidades básicas como salud, vivienda y educación; y es especialmente en estos campos, en los que se detectan las mayores carencias de las clases populares. Esta realidad evidencia la creciente incapacidad de la organización capitalista de asegurar la producción, distribución y gestión de los medios de consumo necesarios para la vida cotidiana de los habitantes (Amin, 2004). Esas dificultades no pueden ser comprendidas como deficiencias del sistema económico sino principalmente como un rasgo propio de la “lógica incorregible del sistema”, según afirma Metzsrós (2008), en el marco del desarrollo social. El campo educativo no quedó por fuera de la precarización general, tal como podemos apreciar en las últimas dos décadas América Latina. Este proceso se expresó en profundas desigualdades, traducido en el aumento de los excluidos de las escuelas, el ascenso del analfabetismo, además de otros indicadores de signo negativo para este campo (Rivero, 1999). De allí que desde los años ochenta los movimientos sociales prestaron una particular atención a

y la lucha de las organizaciones al obtener sus reivindicaciones.

estas problemáticas, comenzando por el reclamo de apertura de escuelas, becas para los estudiantes o políticas que atiendan a la educación de jóvenes y adultos.

En algunos países de la región este proceso fue adquiriendo una particular visión de la relación del movimiento social con la educación, sobre todo en lo referido a sus influencias teórico-culturales. Esta perspectiva se planteó desde múltiples tradiciones, pero es indudable que la más influyente fue la representada por el pensamiento de Paulo Freire, así como también por otros autores clásicos pertenecientes al campo de la educación social¹⁰. La relación con estos autores nos remite al fuerte vínculo entre la educación popular, el compromiso social y sus relaciones con el trabajo. Tomemos la primera conceptualización, esto es, la educación de los movimientos sociales como praxis pedagógica, porque de esto trata esta cosmovisión y el sentido de la relación educación-organización social.

Praxis pedagógica¹¹ es entendida desde una doble relación conceptual, por un lado en el “hacer político” y por el otro en las “prácticas formativas”. “Hacer” y “(auto) formarse” son ideas que acompañan la lógica vinculante con la dimensión educativa de los movimientos sociales¹². Esta relación fue expresada por numerosas organizaciones latinoamericanas a través del ascendente protagonismo asumido en el campo educativo. Este presupuesto identifica a los movimientos sociales en su accionar en la etapa neoliberal capitalista con un fuerte rasgo anticipatorio, sobre todo, frente a otras expresiones de la política educativa progresista de nuestra región. Las reformas llevadas de la mano y aplicadas bajo lineamientos neoliberales por el Banco Mundial y organizaciones tecnocráticas multinacionales impulsaron un proceso de “reforma por arriba” con una definitiva incidencia en los tradicionales sistemas educativos latinoamericanos. Los efectos de “expulsión” de las escuelas de grandes masas de jóvenes y adultos¹³ o la descalificación de la enseñanza fue acompañada por

10 Nos estamos refiriendo a las ideas de la emblemática obra freiriana *Pedagogía del oprimido*, y a clásicos rusos como Wesley Pistrak y Anton Makarenko, entre otros.

11 La contracara dialéctica de la praxis pedagógica es la propia idea pedagógica, no existe una sin la otra. La idea pedagógica se sustancia en la praxis. Ver Saviani, 2007.

12 Ver Gadotti, 2003.

13 Fue P. Freire el que prefería llamar “expulsados” a los estudiantes que quedaban fuera de las escuelas, en condición de abandono o deserción. Cuando hablaba de esta condición en Brasil, Freire señalaba que había una relación directa entre la deserción escolar y su pertenencia a las clases populares.

una precarización laboral y académica, con la oposición, en ese entonces, de maestros y profesores, especialmente en el terreno gremial y con claras denuncias de los sindicatos acerca de los efectos negativos de las reformas.

La resistencia a este proceso encontró en los movimientos sociales un rol ciertamente activo. Fue el caso de aquellos que rápidamente advirtieron el carácter (des)formador de las prácticas educativas del Estado neoliberal y sus reformas. Por ello van a lanzarse a presionar, reclamando más y mejor educación, en algunos casos, y en otros apelando a nuevas estrategias autogestionarias que dieran cuenta de la educación que el Estado les había negado (o precarizado).

En el caso de la Argentina significó desarrollar una concepción educativa que retomaba lo mejor de las tradiciones de la educación popular de los años sesenta y setenta, que explicitaba su sentido político y brindaba, además, herramientas para la comprensión de los procesos formativos necesarios para que las comunidades puedan ligar el “hacer” con la acción política militante. La formación y conformación de sujetos políticos fue, entonces, el necesario complemento de la relación entre praxis pedagógica y las aspiraciones de emancipación social. La escuela enseña, pero debe hacer algo más que enseñar y aprender, “debe prepararnos para la acción, la solidaridad de clase y la rebelión” (Documentos Secretaría Municipal de Educación de SP, en Elisalde, 2015).

El universalismo de tradición liberal, propia de buena parte del progresismo esencialista en su reivindicación de la escuela pública, se diluye frente a las acciones y realizaciones llevadas adelante por parte de los movimientos sociales en pos de la construcción de una “escuela pública y popular”:

Crear escuelas si el estado no las provee, ocuparlas si no da cuenta de una perspectiva emancipadora y exigirles que los recursos públicos se plasmen en la apertura de nuevas escuelas en aquellas regiones que no las tienen, o que no satisfacen las demandas de la comunidad, de esos se trata la práctica de nuestros movimientos (Dossier Educación y MST, 2005).

En Argentina este proceso tuvo una combinación de estrategias que comprenden desde la autogestión, la cogestión o simplemente la ocupación de escuelas públicas.¹⁴ El movimiento social decidió pasar al terreno de la acción creando y reclamando por escuelas. Todo ello fundado en una argumentación: la necesidad de más educación para sus comunidades, barrios y regiones en las que las clases populares percibían con claridad los procesos de precarización o retiro del Estado del escenario educativo. La necesidad precedió a la decisión política de éste y muchos otros movimientos sociales, en este caso, volcados a resolver deficiencias en el campo educativo.

Empero, la determinación de las organizaciones sociales respecto de la educación fue la de asumir una participación más contundente en ese campo. Y no solamente con un carácter subsidiario de las políticas negadas por el Estado, sino por el contrario, con una praxis política conciente, en el sentido de disputar hegemonía cultural en la construcción de uno de los subsistemas instituciones claves del capitalismo, tal como lo representa el campo educativo (Gramsci, 1997). De tal modo que no se trata tan solo de complementar políticas del sistema, sino mas bien, como diría W. Benjamin (2007: 126), de aspirar a la realización de acciones de cambio dirigidas en el sentido de “cepillar la historia a contrapelo”, apelando al protagonismo social de los oprimidos de los trabajadores y sus organizaciones (Lowy, 2005). Este es un aspecto ciertamente relevante y que genera profundos debates entre las organizaciones. En el análisis de la naturaleza de esta praxis política de los movimientos sociales desde que se produjeron estas iniciativas autogestionarias que interpelaban al Estado o tomaban decisiones “desde abajo”, algunos tecnócratas de la educación o corrientes políticas ancladas en el pasado simplificaron el proceso –subestimando la capacidad transformadora de las mismas–, atribuyendo este protagonismo social tan sólo al retiro del Estado de sus incumbencias societales y otorgándole, de este modo, un carácter meramente coyuntural a estas construcciones colectivas (resistencia antineoliberal).

14 El proceso de creación de escuelas por los movimientos sociales generó diversas reacciones entre los especialistas universitarios de la educación. Una buena parte de ellos fueron reticentes a la atención y comprensión de estas acciones alegando que las mismas “fragmentaban” el sistema educativo. En cambio, para otros –con mayores lazos con las organizaciones sociales– este análisis expresaba la falacia de diagnosticar sobre un sistema que ya venía desde hace décadas “fragmentado” y no por responsabilidad, según afirmaban, de los movimientos sociales. En esta línea también se fundamentó que la mirada crítica de los técnicos de la educación se debió a su activa adscripción y/o participación en los años 90 en las reformas neoliberales, a la sazón, fuertemente resistida por los movimientos sociales.

Es indudable que la matriz de resistencia fue rápidamente empoderada por los movimientos sociales, y es verdad que las necesidades se tradujeron en resistencias y acciones para suplir esos déficits de la política pública, pero también es necesario comprender que a medida que el proceso fue desarrollándose en una praxis consciente, la fijación de metas, perspectivas e identidades propias de la construcción de poder popular implicó desarrollar una elaboración presente sostenida en una memoria histórica consciente, con un importante protagonismo de los trabajadores y sus organizaciones sociales en el campo educativo, expresadas en históricas pujas con el capital. Se trata entonces de una construcción social basada en una “dialéctica histórica entre el pasado y el presente” que recupera luchas y protagonismo en nombre de “un futuro en el desarrollo de conciencia e inspirado en la memoria del pasado” (Lowy, 2002).

En numerosos casos, como ocurre en la Argentina, son notables y coincidentes todos los relatos referidos a las pésimas condiciones académicas y de infraestructura de las escuelas que atienden particularmente a los hijos de trabajadores e incluso, como sucede en el Brasil –según afirmaciones del MST– “muchas escuelas del Estado discriminaban a los hijos de militantes sociales”. De lo cual se desprende que una escuela tan solo por ser del Estado no garantiza una educación integradora y/o progresista para las clases populares. En períodos de crisis estas acciones se profundizan. Por ello, este conjunto de condiciones actuaron como factor decisivo y movilizador para toda esa comunidad respecto de asumir la educación desde sus movimientos y/o articulando con otras organizaciones vinculadas al campo de la educación popular (Entrevista docente escuela del MST, 2011). Este proceso implicó pasar de la reivindicación del derecho a la educación, a la formulación de qué escuela no es la que se desea y finalmente, a la construcción de una escuela diferente.

De esta manera, los trabajadores dieron cuenta de necesidades educativas inmediatas y a la vez, delinearon, no sin complicaciones, estrategias políticas basadas en expectativas de carácter emancipador. Así se conformaron frentes populares, coordinadoras, movimientos o nuevas centrales obreras (que nuclearon a trabajadores desocupados, sin techo o expulsados del sistema educativo, por ejemplo). En esta dinámica se afianzaron nociones como la autogestión obrera y/o reivindicaciones posicionadas desde la autonomía política frente al Estado.

Para algunos teóricos, como I. Mészáros (2008), claramente crítico de las salidas políticas “intermedias” de muchas organizaciones, la autogestión es exhibida como una estrategia de rompimiento con la lógica del capital y es interpretada como un movimiento progresivo de cuestionamiento a los presupuestos del sistema. En uno de sus más difundidos trabajos se ocupa precisamente de establecer un contacto entre la educación, la autogestión y la crisis del capitalismo:

Una educación más allá del capital no puede ser confinada a un limitado número de años en la vida de los individuos empero, debido a sus funciones radicalmente cambiadas, nos abarca a todos... La autogestión de las funciones vitales del proceso metabólico social es un emprendimiento progresivo —e inevitablemente en cambio—. Por lo tanto la educación continua, como constituyente necesario de los principios reguladores de la sociedad más allá del capital, es inseparable de la autogestión. Ella es parte integral de esta última, como representación en el inicio de la fase de formación en la vida de los individuos (Mészáros, 2008).

El presupuesto de esta perspectiva está sustentado en la necesaria relación entre trabajo autogestionado, educación y producción y en el señalamiento de que el proceso de construcción colectiva debe aspirar necesariamente a la conformación de alternativas que pongan fin al trabajo alienado, “una sociedad sin trabajo” en términos de Gorz (1998). La alienación reforzada institucionalmente por la dinámica capitalista de los medios de producción y del material del trabajador constituye “apenas” una precondition material de la articulación capitalista fragmentadora y, a la vez, homogeneizadora del proceso laboral. Por ello, al reivindicar la autogestión lo hace en el marco de lo que llama ataque doble al metabolismo social del capitalismo: en un sentido micro, a través de la autogestión y en un sentido macro, con acciones dirigidas al rompimiento con el metabolismo social del capital. Asimismo, desde este punto de vista se destaca que para los movimientos sociales, el principio autogestionario (en sus manifestaciones productivas o educativas) “necesariamente debe estar vinculado a la lucha de clases y debiera apuntar a la transición hacia una sociedad emancipada” (Entrevista a referente de un Bachillerato Popular de la Provincia de Buenos Aires, 2010). En los movimientos sociales de desocupados o en las

fábricas recuperadas en Argentina (con sus reivindicaciones más inmediatas, sea la tierra, el trabajo o más educación) la autogestión es presentada por algunos de sus protagonistas, como un paso para favorecer la construcción de poder popular y lograr transformar la sociedad capitalista. Estos objetivos son explicitados en enunciados que van desde “la necesidad de transformar la realidad”, “crear un camino al socialismo” o como “la preparación para una sociedad emancipada”; es decir, las metas anunciadas son ciertamente semejantes entre muchos de ellos. Así lo plantean los propios referentes de estas organizaciones:

La necesidad de organizar bachilleratos populares en nuestras fábricas expresa nuestra vocación de construir verdaderas empresas sociales... no sólo somos un movimiento de resistencia al capitalismo neoliberal o la expresión de una situación de emergencia, estamos convencidos de ser parte de las nuevas formas que tendrá la estructuración de la [nueva] sociedad...(Eduardo Murúa, 2006)¹⁵.

Bachilleratos Populares: etapas, logros y desafíos

Los Bachilleratos Populares (BP) son escuelas de jóvenes y adultos, que luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores lograron ser reconocidos por el estado como escuelas con capacidad de otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos. Es una experiencia inédita en su contemporaneidad y se presenta como heredera de las tradiciones autogestionarias que desplegó el movimiento popular a lo largo de su historia (desde las escuelas y universidades populares creadas por el anarquismo, el socialismo y el peronismo hasta las tradiciones freirianas de educación popular¹⁶). Interpela los aspectos burocráticos del sistema educativo, proponiendo criterios democráticos de base, organizados en asambleas de docentes y estudiantes como el ámbito principal de la toma de decisiones, con coordinadores en lugar de directores, además de aspirar a lograr una formación académica diferente en su calidad y compromiso social. Al mismo tiempo, y

15 Palabras pronunciadas por Eduardo Murúa, integrante de la fábrica recuperada IMPA y del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas en el Foro Mundial de Educación, Buenos Aires, mayo del 2006.

16 Para una excelente retrospectiva de la historia y actualidad de la educación popular ver a Torres Carrillo, 2007.

como espacios de gestión educativa alternativos, los BP expresan nuevas formas autogestionarias de organización popular y fueron tomados como estrategia educativa por la mayoría de los movimientos sociales existentes en la Argentina.

Muchos bachilleratos populares están radicados en organizaciones cooperativizadas, ninguno posee entidades propietarias, son gratuitos y tampoco cobran aranceles. Sus respectivos espacios sociales forman parte de barrios con una población de escasos recursos económicos y con la mayoría de sus estudiantes pertenecientes a las clases populares –trabajadores, desempleados y grupos sociales excluidos– y en situación de riesgo educativo (Sirvent, et alia, 2006). Entre las metas de estas escuelas se encuentran, además de la natural función formadora, el promover e incentivar la participación y organización teniendo como aspiración, en clave de educación popular, la conformación de sujetos políticos¹⁷ conjuntamente con la iniciativa de generar alternativas laborales en el marco de la integración y activación de y para el desarrollo de una economía solidaria. Los antecedentes organizativos y ensayos de esta experiencia en el campo de la Educación Popular surgieron en el conurbano bonaerense desde 1998. Allí se conformó un equipo de educadores populares de la Universidad de Buenos Aires que comenzó a articular con organizaciones sociales. El resultado fue la creación del Bachillerato El Telar (Tigre) en 1999. De esa experiencia surgieron otras como la decisión de la creación de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y la organización del primer Bachillerato Popular en la empresa recuperada IMPA (2003-04), así como también, la co-organización del Bachillerato de Las Tunas de la organización Fogoneros, también situado en el Partido de Tigre (2004).

Muchas de estas organizaciones barriales del conurbano son espacios insertos en un escenario con una diversidad de emprendimientos laborales, característico de movimientos territoriales que poseen un amplio desarrollo social en las afueras de Buenos Aires, surgidos en los ochenta como parte de un proceso caracterizado por la resistencia activa a las reformas neoliberales aplicadas desde la dictadura militar de 1976. En sus objetivos estas organizaciones rechazan “toda forma de asistencialismo en las prácticas sociales” y consideran como “meta promover la participación, la solidaridad y la autogestión de la comunidad...” (Documentos

17 Esta noción es utilizada con frecuencia en la obra de Paulo Freire. Ver *Pedagogía del oprimido* (1980).

CEIP, 2004). Al mismo tiempo que los BP se planteaban/an como parte de organizaciones que definen sus propias metas en clave de transformaciones críticas al sistema capitalista.

Actualmente son más de cien BP, distribuidos por todo el país, con miles de estudiantes y docentes (la mayoría pertenecientes a universidades nacionales) concurriendo a sus aulas¹⁸. Se definen como escuelas-organizaciones sociales, reivindicando el carácter público y popular de su construcción y sindicando al estado como garante indeclinable del sistema educativo. De esta manera, la lucha por la escuela pública y popular se expresa en un proceso de apertura progresiva e inserción en la comunidad, así como su apropiación creativa para transformarla; tal como señala la tradición latinoamericana y freiriana, “un espacio de organización política de las clases populares” y de “formación de sujetos sociales” (Freire, 1989). En estas experiencias se destaca que no es a través de reformas “por arriba” que se logra una educación diferente, tal como le gustaba decir a Paulo Freire, ni con fórmulas tecnocráticas sino a través de una participación activa de los trabajadores y del conjunto de las organizaciones de base.

En la extensa lista de reclamos llevados a cabo por estos colectivos de educación, sin duda, un lugar relevante lo ocupó primero el reconocimiento de las escuelas y su capacidad para otorgar títulos de nivel medio. Fue y es una tarea ardua que llevó/a a innumerables reclamos a través de petitorios, movilizaciones y múltiples acciones callejeras que al cabo de varios años obtuvo una fuerte victoria al ser reconocidos la casi totalidad de los Bachilleratos Populares existentes en ese tiempo. Otra de las reivindicaciones es la demanda al estado por salarios para todos los docentes. En este ítem, la mayoría de los BP consideraban que sus docentes son trabajadores de la educación al igual que el conjunto de la docencia, y que por lo tanto, es el estado el responsable de proveerlos.¹⁹

18 Podemos establecer una media de 100 estudiantes por BP crecimiento por proyección (a un curso por año) y unos 20 a 30 docentes por escuela, significando aproximadamente 10.000 estudiantes y más de 1300 profesores. Fuentes: Grupo de investigación: GEMSEP y Catedra. Problemáticas de la Historia Argentina (UBA).

19 La consideración de trabajadores de la educación y/o educadores populares suscitó un rico debate entre las organizaciones sociales que impulsaban los BP. Las tradiciones más ligadas a los movimientos sociales territoriales reivindicaban para sus profesores la naturaleza de educadores populares, mientras que otro grupo mayoritario de organizaciones se lanzaron hacia un creciente proceso de sindicalización de los docentes de sus BP. Una interesante experiencia que reivindica la tradición de agremiación sindical

En el 2004 se obtuvo un considerable logro al obtener becas para todos los estudiantes de BP de jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires; esta conquista fue precedida por movilizaciones de las escuelas junto a los trabajadores de fábricas recuperadas. Es sabido que aún en estos años quedaban pendientes para numerosos BP el reconocimiento, los salarios, el financiamiento integral para las escuelas y becas para los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires.

El período 2007-2012 representa el momento de mayor expansión de los BP. En el 2007 eran 16 BP y hacia fines del 2011 crecieron a más de 70. Crece la organización de los mismos, se suman nuevas organizaciones sociales y el arco político se amplía. A los movimiento sociales iniciadores de este proceso como las empresas recuperadas (MNER) y la Cooperativa de Educadores e Investigadores (CEIP), se suman nuevas organizaciones territoriales –algunas pertenecientes a centrales nacionales de trabajadores (CTA), movimientos de ocupantes e inquilinos (MOI-CTA), frentes de desocupados (FPDS; FOL) e incluso sindicatos (ATE)²⁰; constituyéndose de esta manera, un proceso de fuerte interpelación social al estado desde el campo educativo. Uno de los logros más importantes de esta etapa, fue el pasaje a la Dirección Estatal de Educación de Jóvenes y Adultos, su campo de específica incumbencia educativa, pero manteniendo sus principios autogestionarios. Antes de eso los BP-Provincia Buenos Aires estaban radicados en Gestión Privada por decisión de la Ministra de Educación Adriana Puiggrós. El otro logro fue la obtención de salarios para el conjunto de los docentes pertenecientes a los BP “más antiguos”.

Las dimensiones de los Bachilleratos populares: política, pedagógica y gremial

Luego de más de una década de existencia de los BP es posible identificar algunas regularidades y constantes que nos permitan construir una matriz analítica

docente y la particularidad de la construcción territorial de las organizaciones sociales se lleva a cabo en la zona norte del conurbano bonaerense. Allí se destaca el BP Raíces (CEIP-CTA-SUTEBA-Tigre) planteando esta particular e innovadora concepción sindical, en donde la organización sindical se liga a la construcción territorial propia de los movimientos sociales.

20 MNER: Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. MOI: Movimiento de Ocupantes e Inquilinos; FPDS: Frente Popular Darío Santillán; FOL: Frente de Organizaciones en Lucha; ATE: Asociación de Trabajadores del Estado.

ciertamente afin al conjunto y esbozar, también, posibles conceptualizaciones sobre este fenómeno político-educativo.

En este sentido, evidenciamos múltiples dimensiones comunes que componen estas experiencias y que son ciertamente afines entre sí, más allá de sus particularidades. Todos los BP contienen una matriz común, estos es, una dimensión pedagógica; otra gremial y una política, en un sentido estricto (Elisalde, 2012). La dimensión gremial comprende varios circuitos organizativos y a la vez reivindicativos. Los BP más allá de las alianzas de las organizaciones en las que están inscriptos políticamente –frentes, federaciones, movimientos, etc.– se nuclean en ámbitos gremiales para reclamar, esencialmente por el reconocimiento de los BP y su capacidad de otorgar títulos, por recursos económicos –todos le otorgan al estado la responsabilidad de garantizar el funcionamiento del sistema educativo–: salarios/recursos para los docentes, financiamiento integral y becas para los estudiantes.

La dimensión política, en tanto, expresa las múltiples articulaciones sociales y políticas de cada uno de los BP. En este sentido cada una de estas escuelas es parte de algún proyecto político-organizacional que contiene e implica diferentes lecturas de la coyuntura y de la etapa que transitamos. Quienes asumieron la creación de los BP son organizaciones sociales y políticas, y expresan un fuerte entramado articulador en clave de movimientos sociales, sindicatos u organizaciones de índole territorial. La mayoría de las interpretaciones reivindica el carácter contra-hegemónico de sus organizaciones, sus prácticas de lucha anticapitalista y subrayan el rol emancipador de los BP (Gluz, 2013). A la vez, destacan conceptualizaciones provenientes de la tradición freiriana tales como que los BP son “escuelas como organizaciones sociales”.

La dimensión pedagógica identifica su naturaleza más evidente. Los BP son escuelas para jóvenes y adultos, otorgan títulos y son reconocidos en su institucionalidad, aunque con una notable resistencia por parte de la burocracia tecnocrática del sistema educativo. Y como no puede ser de otro modo tratándose de escuelas, es indiscutible la existencia del “hecho educativo”: docentes y estudiantes reunidos voluntariamente para dar cuenta de una necesidad educativa, en torno a un ámbito de formación, es decir, una escuela. Los BP también han realizado numerosos aportes desde su dimensión pedagógica, retomando

tradiciones participacionistas, redefiniendo concepciones epistemológicas, impulsando reorganizaciones curriculares (Popkewitz, 2002), profundizando y recreando estrategias socioeducativas de la EDJA (Brusilovsky y Cabrera, 2005; Ampudia 2011), oxigenando y desburocratizando los criterios de gestión educativa y fundamentalmente transformado cada BP en un laboratorio de ideas y debates sobre sus propuestas de enseñanza aprendizaje en la que los protagonistas son los propios docentes y estudiantes (Goodson, 2000). Allí se cuestionan en su propio hacer las posturas tradicionalistas y burocratizantes, basados en la crítica a las currículas estandarizadas y sistémicas.

De esta manera, la dimensión pedagógica en los BP posee un fuerte carácter interpelante al sistema educativo y tal vez aquí se aloje su mayor radicalidad, especialmente desde la perspectiva del vínculo teoría-praxis de la educación popular, de tradición latinoamericanista. La construcción de escuelas desde la iniciativa de una organización social con claras definiciones políticas respecto del rol y la función social de la escuela desafía la lógica y la concepción liberal-capitalista por la que sólo el estado “desde arriba” y las empresas privadas pueden fundar escuelas. Esta experiencia provoca y cuestiona estos postulados que obligan, a la vez, a rediscutir/debatir el carácter de lo público, esta vez, desde las perspectivas de construcción de poder popular²¹. La articulación de esta radicalidad pedagógica adquiere su pleno sentido a partir de constituirse con fuertes compromisos políticos, “politicidad del campo educativo”, como afirmaba Freire; —no existe una dimensión sin la otra, son parte de un mismo proceso—, es decir, para los integrantes y responsables de los Bachilleratos populares no hay proyecto pedagógico sin proyecto político antiburocrático, anticapitalista y que reivindica una democracia de base en el campo educativo. Dicho de otro modo, no son solo experiencias innovadoras en lo pedagógico ni son organizaciones político-sociales en los que su meta central se expresa solamente en las articulaciones locales o nacionales. Su condición pedagógica-educativa expresa su propia esencialidad, ligada de manera corriente a sus definiciones y/o articulaciones políticas también en un sentido estricto.

De esta manera, la dimensión gremial, la política y la pedagógica constituyen tres dimensiones que le otorgan sentido y esencialidad a los BP. No es posible considerar una separada de la otra sin asumir el riesgo de diluir el concepto y

21 Ver Mazzeo, 2014.

el sentido que les diera origen, pero sobre todo su perspectiva de radicalidad y revisión permanente.

Todas estas razones nos hacen pensar que estamos ante un proceso que comprende cierta complejidad de análisis y que aún no ha concluido. De hecho continúan abriéndose BP en diversas regiones del país. Por un lado porque la condición y necesidad que les diera fundamento aún subsiste –2015– con cifras ciertamente alarmantes; según datos oficiales, aún hay millones de jóvenes y adultos “fuera” de las escuelas medias²². Por otra parte, continúan emergiendo organizaciones que asumen la decisión política de crear BP en sus territorios. Se suman a este diagnóstico, las erradas políticas públicas sobre la educación de jóvenes y adultos. Esta situación hace que los ministerios educativos nacionales y provinciales en lugar de resolver con dinamismo un ingreso regular y contundente de los BP, en tanto estrategia educativa, dilata los reconocimientos de las nuevas escuelas y se muestra remiso ante cada nueva solicitud. Paralelamente impulsa políticas públicas focalizadas (programas de matriz neoliberal, como los denominados FINES) que no hacen otra cosa que precarizar el campo formativo de las clases populares (además de las condiciones laborales de los docentes) y reproducir los aspectos más regresivos del sistema: baja calidad académica, ausentismo y escasa promoción de la apropiación formativa para los estudiantes. Todo esto sin contar el oneroso flujo de recursos que insumen estas propuestas.²³

La construcción de una Cartografía social: la nominación y la estética de los BP

Como decíamos anteriormente la autogestión es una de las prácticas sociales políticas que caracterizan a los Bachilleratos Populares. Y también donde se muestra la diferencia en torno a prácticas autogestionarias. Dicho principio adquiere sentidos y significados diversos en relación al sujeto social que impulsa

22 Si bien no hay acuerdo entre los investigadores y políticos acerca de la cantidad de jóvenes y adultos “expulsados” (Freire) de las escuelas medias, las cifras de consenso oscilan entre 7,5 millones y más de 10 millones de jóvenes y adultos que aun no han terminado la escuela media. En cualquiera de los dos extremos los datos son ciertamente preocupantes, como lo han reconocido el propio gobierno nacional (y gobiernos provinciales) al implementar planes de urgente resolución para esta problemática (Por ej. El Programa FINES).

23 Ver artículo GEMSEP, 2014.

el Bachillerato Popular. La nominación (nombre de las escuelas) y la estética de las mismas expresan, también la naturaleza del proyecto: IMPA, Simón Rodríguez, 19 de Diciembre, Centro Cultural de los Trabajadores de los Troncos, Raíces, Arbolito, Roca Negra, Tierra y Libertad, Carlos Fuentealba, Bartolina Sisa, Eva Duarte, Violeta Parra, La Casa del Trabajador, Rodolfo Walsh, Agustín Tosco, 2 de diciembre, 1ro de Mayo, El Cañón, Mochas Celis, Germán Abdala, La Grieta, Maderera Córdoba y Chilavert, entre otros. Los nombres de los Bachilleratos populares nos remiten al barrio, lo local, al mundo del trabajo organizado, a referentes políticos de lucha y a organizaciones sindicales. La elección del nombre de cada Bachillerato se refiere a su territorialidad política y social. Espacio y tiempo resignificados, en la adscripción/inmanencia de la escuela a la organización, al barrio, al estar de un modo en el territorio, a la historia de organización y acción del mundo del trabajo, a la historia latinoamericana de reivindicaciones por la lucha de género, entre otros temas. También cada referencia construida en la nominación nos remite a sus concepciones pedagógicas, a un sujeto y vínculo pedagógico. La toponimia de los Bachilleratos da cuenta de la interpelación al sistema educativo en la trascendencia del binomio afuera y adentro de la escuela. Sus denominaciones son inmanentes a su posicionamiento político. El nombre no lo designa el Estado, sino el propio colectivo. El mantener o procurar que el estado reconozca sus nombres es entendido por los integrantes de los Bachilleratos como una disputa por sostener una concepción pedagógica que reconoce en la autogestión el protagonismo del movimiento social, expresando en una reafirmación identitaria de carácter emancipatorio.

Esta es también una de las conquistas de los Bachilleratos Populares: mantener el nombre en sus luchas reivindicativas en los distintos niveles de reconocimiento obtenido por los BP dentro del sistema educativo estatal de gestión oficial. El nombre repone/refiere el barrio, la localidad, el lugar vivido, las relaciones y significados compartidos en el territorio, las marcas o signos del territorio, la historia reciente del mundo del trabajo, la historia en la lucha por derechos. El nombre es intencionalidad política y refiere a concepciones ideológicas, políticas y a criterios de construcción en el campo de lo popular y en el campo educativo. La nominación refiere al sujeto y a determinado vínculo pedagógico no solo a la relación educación/mundo del trabajo sino también a lo colectivo, a la participación en la elección del nombre de aquellos que todos los días construyen la escuela. En algunos Bachilleratos Populares la organización que impulsa la escuela decide el nombre, en otros son los docentes y los estudiantes en asamblea.

El nombre en muchos casos nos configura una estética escolar y no otra, lo común, lo comunitario, una pedagogía de la indignación está presente en sentidos que propicia esa estética particular de lo solidario, de la autogestión, de la comunidad y de la lucha por reivindicaciones que hacen que la escuela, que ese Bachillerato Popular sea una construcción cotidiana, social y política. Como dice Rancier (2005), lo estético es lo que hace que distintos regímenes de expresión puedan comunicarse entre ellos, el ámbito de lo estético es lo que abre la interlocución en la política. La política sería entonces estética desde su principio. Es desde esta formulación que nos situamos para observar e interpretar la estética política del espacio social de los Bachilleratos populares que nos remite a usos, distribución del mundo sensible donde la disputa de lo común también sucede y se constituye en condicionante social de una propuesta pedagógica, en la que se configuran experiencias de vida en torno a un modo de educación ante el derecho a la educación. Nos aproximamos a la estética desde la concepción de Benjamin (Buck-Mors, 2005), sobre la reproductibilidad técnica de la experiencia que las organizaciones sociales a través de la fotografía, videos que suben a la web, haciendo de la experiencia la posibilidad de la visibilización, de su expansión a lo público, esto es haciéndola pública, masificándola en su posibilidad. Esta reproductibilidad técnica supone un montaje de esa experiencia educativa, la de los Bachilleratos Populares, y en ese montaje identificamos que la mayoría de las organizaciones en las redes sociales deciden mostrar la escuela en el barrio, la escuela desde la voz de docentes y estudiantes, situaciones de trabajo colectivo, la asamblea, movilizaciones, fundamentos de creación, trabajos de investigación, bibliografía que utilizan para talleres de formación, programas de materias, películas sobre sus experiencias, decretos, mapas sociales colectivos. Y desde este montaje la posibilidad de la difusión, la construcción de una propuesta, la visibilización y la posibilidad de la interpretación. Cuando observamos diversas fotografías de los Bachilleratos Populares, fotos tomadas por los colectivos que los impulsan, la Asamblea en el Bachillerato Popular es una constante. Se hace visible la reunión, los momentos que habilitan la participación colectiva, los momentos de la voz, de la participación. Se evidencian las instancias y momentos de posibilidad y de subjetivación a través de la experiencia asamblearia. Se muestra como construcción de un espacio colectivo. La escuela como lugar de diálogo en y fuera del aula, en el patio, en el barrio, en el comedor de la fábrica.



Foto n°1: Asambleas docentes-estudiantiles en los Bachilleratos Populares, Ampudia (2012)

Un repertorio cultural de objetos, entre ellos la bandera del Bachillerato, con su nombre, el de la organización y alguna imagen que repone a la organización, a Paulo Freire, mesas de trabajo en el aula, la forma es lo colectivo, banderas en el aula, afiches con contenidos de las materias, el pizarrón, útiles escolares, carpetas, cartucheras, celulares y el mate en cada mesa de trabajo acompañado de paquetes de galletitas, tortas, o tortilla santiagueña.

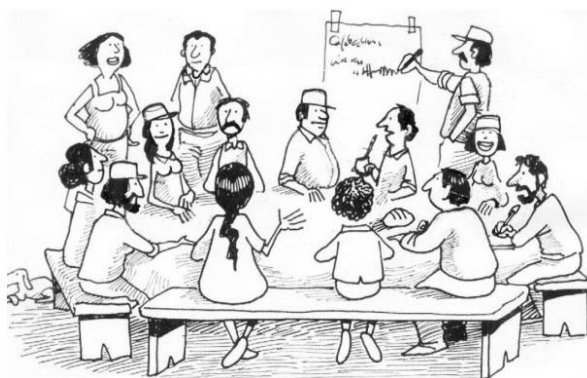


Imagen n°2. Título: Dibujo realizado por estudiantes para un volante de movilización por los Bachilleratos Populares, Ampudia (2012)

Fotos y nombres de referentes políticos/militantes como Agustín Tosco, Evita, El Che, Rodolfo Walsh, Darío Santillán o militantes sociales sin referencias personales: mujeres zapatistas, fotos de acciones de pueblos originarios y marchas. Paredes de colores con mucha gráfica, carteles, anuncios en un rincón a veces... escobas, baldes, trapos de limpieza. En algunas fotos se evidencia la acción de crear la escuela, construyéndola colectivamente. Ladrillos, cemento y estudiantes, docentes y compañeros de los barrios trabajando reunidos, descansando, comiendo; también aparece el mapa social/colectivo del barrio en su función de localización y representación del espacio social de inserción/acción con sus organizaciones populares y en sus comunidades.

En síntesis, como lo afirman numerosas organizaciones sociales, representantes de gremios docentes y especialistas en educación, el surgimiento de los BP significó/a una “fuerte bocanada democratizadora de aire fresco a las múltiples luchas desarrolladas en el campo educativo y social en la última década de la Argentina” (Intervención de un delegado docente de la UTE-CTERA en la Ciudad de Buenos Aires, junio del 2012). Por una parte porque constituyó/e una novedosa herramienta organizativa para el movimiento social y popular en su conjunto y luego, porque tensionó/a los presupuestos pedagógicos –desde la construcción colectiva de escuelas populares “desde abajo”–, de un sistema educativo que cruje desde hace décadas bajo concepciones verticalistas, burocráticas y tecnocráticas. Uno de los posibles desafíos que se les presenta a las organizaciones a futuro es posicionar a los BP como un movimiento pedagógico y popular²⁴ que represente un real cuestionamiento a los aspectos más regresivos de la estructura educativa en su conjunto. El vínculo de los movimientos sociales con espacios de educación popular les otorga un rasgo fuertemente articulador entre organizaciones de diferente naturaleza, tal como lo demuestran en la actualidad los más de 100 BP organizados en coordinadoras regionales en base a afinidades y concepciones político pedagógicas. Plantear la escuela como y en organizaciones sociales significa para los BP pensarlos como una escuela integrada en los barrios, al mismo tiempo de considerar sus estrategias

24 El concepto de Movimiento pedagógico tiene múltiples experiencias en la historia de la educación latinoamericana. En particular podemos mencionar la conformación del Movimiento pedagógico de Colombia, en los años 80. También en el 2011 surgió una nueva experiencia autodenominada Movimiento pedagógico latinoamericano, que nuclea diferentes centrales sindicales y regionales de Latinoamérica, con la finalidad de alcanzar metas como la educación pública popular. Se reunieron también en Bogotá y prometen ampliar su convocatoria y acciones en la región.

socioeducativas como parte del entramado societal con otras organizaciones sociales y la representación de las necesidades del propio espacio en el que se encuentran insertos. La recopilación de imágenes e identidades descriptas nos permitió visualizar las particulares estéticas, vinculadas a las prácticas y sus aspiraciones emancipadoras compartidas junto a las organizaciones sociales en las que se inscriben.

Bibliografía

- ACRI, M. y CÁCEREZ, M. (2011) *La educación Libertaria en la Argentina y en México y Argentina, 1861 – 1945*, Libros de Anarres, Bs. As.
- AMIN, S. (2004) *Más allá del capitalismo senil*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- AMPUDIA, M. y ELISALDE, R. (2009) *Movimientos sociales y educación*. Ed. Buenos Libros, Buenos Aires.
- _____ (2011), “Movimientos sociales, sujetos y territorios de la educación popular en la Argentina”. En ELISALDE, R., AMPUDIA, M., et alia, *Trabajadores y educación en Argentina*. Ed. Buenos Libros, Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S. y CABRERA, M. E. (2012) *Pedagogías de la Educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. B. Digital CREFAL.
- BUCK-MORS (2005) *Walter Benjamín, escritor revolucionario*. Ed. Interzona. Buenos Aires.
- CALVAGNO, J. (2012) “Las izquierdas y la experiencia pedagógico-política de la Universidad Obrera Argentina” en revista Encuentro de saberes, N°1, 2012.
- COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES (CEIP) (2004) Documentos.
- DAL RI, N. (2008) *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos trabalhadores sem terra e nas empresas de autogestão*. S. Paulo, Ícone Ed.
- DOSSIER EDUCACIÓN Y MST (2005) S. Paulo, Brasil.
- ELISALDE, R. (2011) *Educación popular, políticas públicas y movimientos sociales: la gestión de Paulo Freire en la SME-SP (1989-1991)*. Informe de investigación Posdoctoral, UNESP/Brasil.
- _____ (2015) *Paulo Freire, Educación popular, Estado y Movimientos Sociales*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1980) *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- _____ (1989) Documentos de la SEM/S.
- GADOTTI, M. (2003), *Pedagogía de la praxis*. Ed. Aparicio. S. Paulo.

- GEMSEP (2014) “La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FINES 2”. En Revista Encuentro de saberes N° 4 Año II, Buenos Aires.
- GLUZ, N. (2013) *Lucha populares por el derecho a la educación. Experiencias educativas de los movimientos sociales*. Tesis de doctorado. CLACSO. Buenos Aires.
- GOODSON, I. (2000), “A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação”. In: SILVA, L. H. da (org.), *Século XX, qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes.
- GRAMSCI, A. (1997) *La Alternativa pedagógica*. Ed. Fontamara, México.
- JALIL, V. (2011) “La Universidad Obrera Nacional durante el peronismo. Una experiencia de educación popular”. En ELISALDE, R., AMPUDIA, M., et alia, *Trabajadores y educación en Argentina*. Ed. Buenos Libros, Buenos Aires.
- LOWY, M. (2002) *Walter Benjamin. Aviso de incendio*, FCE, Buenos Aires.
- MAZZEO, M. (2014) *Entre la reinención de la política y el fetichismo del poder*. Ed. Puño y Letra, Buenos Aires.
- MÉSZÁROS, I. (2010) *La educación más allá del capital*, Ed. Siglo XXI, Clacso, Buenos Aires, 2008.
- NARDULLI, J. P. (2011) “Notas sobre el papel de los coordinadores de la CREAM (1973-1975) o los alcances y los límites de la categoría de intelectuales transformativos para pensar la educación de adultos en los setenta”, en AAVV (2009). *Movimientos sociales y educación popular*, Ed. Buenos Libros.
- POPKEWITZ, T. (2002) “Historia do currículo, regulação social e poder”. IN SILVA, L. H. da *O sujeito da educação*. Petrópolis, Ed. RJ, Vozes.
- RANCIER, J. (2005) *Sobre políticas estéticas*. MAC, Barcelona.
- SAVIANI, D. (2007) *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Ed. Autores associados.
- SECRETARÍA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE SP (2015) Documentos. En ELISALDE, R. *Paulo Freire, Educación popular, Estado y Movimientos Sociales*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- SIRVENT, T. et alia (2006) *Nuevas leyes viejos problemas*, Informe del PyE. UBA.
- TORRES CARRILLO, A. (2007) *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Ed. El Búho, Bogotá.

Roberto Elisalde: Profesor e investigador, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Doctor en Historia (Universidad Nacional de La Plata); Posdoctor en Educación (Universidade Estadual Paulista-Brasil). Director de la Red de Investigadores y Organizaciones sociales (RIOSAL-CLACSO). Co-fundador de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), organización creadora de los Bachilleratos Populares en Argentina. Autor de numerosos libros y artículos sobre historia y educación. relisalde@hotmail.com

Marina Ampudia: Profesora e investigadora Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Antropología (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Especialización de Posgrado y Doctoranda en Educación Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Integrante de la Red de Investigadores y Organizaciones sociales (RIOSAL-CLACSO). Co-fundadora de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), organización creadora de los Bachilleratos Populares en Argentina. Autora de numerosos libros y artículos sobre antropología y educación. marinaampudia10@hotmail.com

La educación popular en el siglo XXI: la construcción del sujeto político en las organizaciones sociales de base

Lidia Mercedes Rodríguez
Natalia Peluso
María Cristina Tucci
Denisse Garrido
Isabel Nazar Hernández
Aceptado Octubre 2015

Resumen

El presente artículo recupera y sintetiza el desarrollo de los proyectos de extensión universitaria llevados a cabo por acuerdos de trabajo entre el equipo del Programa de investigación APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina), Universidad de Buenos Aires, y diversas organizaciones sociales entre el año 2012 y la actualidad. Se sintetiza conceptualmente la idea de educación popular. Luego, el trabajo se organiza sobre cuatro ejes que responden al proceso del trabajo de extensión. Primero, ubicamos el proceso de construcción de una problemática particular. Luego, describimos el proceso metodológico. En tercer lugar, describimos el trabajo de campo y, finalmente, señalamos las conclusiones. El proceso de campo permitió definir seis categorías para ser discutidas colectivamente, en términos de construir una narrativa respecto a los modos de formación de los sujetos de la militancia: transmisión, formación, dimensión político-social, inserción, integración y trabajo territorial. La dimensión pedagógica, aunque no siempre es visualizada, se torna un eje central del trabajo de las organizaciones, en el sentido que su mayor esfuerzo parece ubicarse en la lógica de la constitución de sujetos.

Palabras clave: educación popular – organizaciones sociales – sujeto político

Abstract

This article gathers and summarizes the developments of a series of extension projects carried out by the APPEAL research team (Pedagogic Alternatives and Educational Prospective in Latin America), at University of Buenos Aires (UBA), along with several social organizations throughout the years 2012 up until the present day. The idea of popular education is conceptually synthesized. Then, the work is organized along four

sections which match the process of our territorial work. First, the process of constructing a specific issue (the formation of political subjects) is explained. Secondly, the methodological process is developed. Third, the fieldwork is described and, finally, our conclusions are summed up. Fieldwork allowed us to identify six categories which were discussed collectively, in order to build narratives on the different ways of forming political militants: transmission, formation, social-political dimensions, rapprochement, integration and territorial work. Although not always visualized, the pedagogical dimension tends to become the core of social organizations' work, as their major efforts seem to merge into constituting political subjects.

Key words: popular education – social organizations – political subject

Introducción

Este artículo relata una experiencia que se viene desarrollando en el territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires desde el año 2012, por acuerdos de trabajo entre el equipo del Programa de investigación APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) –con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires– y diversas organizaciones sociales, y con el apoyo de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UBA.¹

1 Se trata de los sucesivos Proyectos UBANEX “La educación popular en el siglo XXI. Sistematización de experiencias y formación de educadores populares en contextos de vulnerabilidad” (4ta Convocatoria 2011/2012), “La educación popular en el siglo XXI. Sistematización de experiencias, historia oral y formación de educadores populares.” (5ta Convocatoria 2012/2013), “La educación popular en el siglo

Estos proyectos de extensión universitaria se iniciaron con un interés acerca de las experiencias de educación popular llevadas adelante por las organizaciones sociales en el territorio, preocupación que se reconfiguró luego de las primeras charlas con los actores protagonistas para concentrarse en el objetivo principal de los tres proyectos: indagar acerca del proceso de constitución de sujetos políticos en las organizaciones sociales. Para ello, se diseñó un dispositivo metodológico que fue modificándose en el proceso.

Se trata del trabajo realizado con las organizaciones y con los estudiantes² que, en diferentes instancias, momentos y niveles de compromiso participaron de este proyecto. En este sentido, sus concepciones acerca del barrio, el territorio, los sectores populares, la militancia, la extensión, entre otros, se fueron transformando.

El artículo se organizará sobre cuatro ejes, que responden al proceso de la experiencia realizada. Primero, ubicamos el trabajo de construcción de una problemática particular. Luego, describimos el camino metodológico y el trabajo de campo. Finalmente, señalamos las conclusiones.

Aclaremos que a fin de preservar la identidad de los entrevistados se utilizan seudónimos.

XXI: hacia la construcción de un relato colectivo con las organizaciones sociales” (6ta Convocatoria 2013/2014).

Los proyectos estuvieron dirigidos por la Dra. Lidia Rodríguez y co-dirigidos por la Lic. Sofia Thisted, y el equipo estuvo conformado por Natalia Peluso; María Cristina Tucci; Isabel Nazar; Denisse Garrido; Ariel Zysman; Mónica Fernández; Belén Mercado; Ariadna Abbritti y Roberto Marengo.

2 A lo largo de estos años, han participado de los proyectos UBANEX muchos estudiantes. Queremos mencionar en particular a Marianela Ríos; Jazmín Belossi; Maia Gruska y María Luz Nin. En el marco del proyecto de créditos de campo e investigación para la carrera de Ciencias de la Educación (UBA) “*Experiencias de educación de jóvenes y adultos y educación popular en el contexto de los nuevos populismos latinoamericanos (2003-2011). Abordajes desde una perspectiva etnográfica*”, participaron también los estudiantes Victoria Barros; Cinthia Cossio; Johanna Bottamedi; Carolina Osorio; Silvina Campero; Paola Rodríguez; José Luis Tamayo; Natalia Mazzanti; Leonardo Zapacosta; Rina Secco y Carolina Veiga.

Sobre la categoría de educación popular

Existe en América Latina una larga tradición de “educación popular”, que pone en evidencia el carácter polisémico del concepto. Lo encontramos en autores tan opuestos como Simón Rodríguez y Sarmiento: articulado a un proyecto emancipatorio en el primero, fundamentado en una lógica civilizatoria y colonialista para el segundo. A principios del nuevo milenio somos sin embargo más bien herederos de la propuesta freireana, donde educación del pueblo se vincula de modo directo a un proceso emancipatorio.

Estas definiciones acerca de qué es la educación popular han sido objeto de estudio del equipo APPEAL³ (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina) desde sus comienzos en la década del 80.

Asumiendo el riesgo de simplificar, pero en favor de la claridad, podemos sostener de modo un poco sucinto que dicha categoría, a lo largo de los años y los diferentes proyectos de investigación, ha sido utilizada principalmente de dos modos. Por un lado, como categoría *empírica* al considerar experiencias de educación popular a todas aquellas que se enuncien a sí mismas como tales. Esta forma de utilizar la categoría incluye en su interior experiencias de lo más variadas y diversas, que dan cuenta de las luchas por la apropiación de su sentido.

Por otro lado, como categoría *conceptual*, hay para nosotros una serie de definiciones o características que la educación popular asume que posiblemente no incluya a todas aquellas experiencias que se enuncian a sí mismas de esta forma. En este

3 Fundada en 1981 por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano en la Ciudad de México, Appeal nació como un programa de investigación en teoría, historia y política educativa latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ya en Buenos Aires, en 1985 se radicó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde ambas universidades Appeal se dedica a la producción de conocimiento pedagógico y la formación de becarios, docentes e investigadores. Desde la Asociación Civil, Appeal se ha dedicado y se dedica actualmente al asesoramiento educativo a instituciones y gobiernos internacionales, nacionales, provinciales y municipales, así como a la formación y capacitación de docentes de todos los niveles del país. Vincula de ese modo, en forma permanente, el trabajo académico y la investigación con la intervención y el diseño y desarrollo de políticas.

sentido, sin aspirar a cerrar un debate complejo, señalamos algunas características que desde nuestra perspectiva tiene la educación popular alternativa⁴:

1. Respecto del sujeto pedagógico, una educación popular alternativa se dirige a todos, y no solamente a los grupos vulnerables. En ese conjunto, reconoce la especificidad del sujeto pedagógico latinoamericano como oprimido, gestado en la matriz político cultural colonial. Frente a un modelo que supone la asimetría del vínculo pedagógico, en la educación popular alternativa los lugares de educador-educando son ocupados por los mismos sujetos individuales y colectivos, de modo intercambiable.
2. Respecto de los conocimientos/saberes, se considera que incluso aquellos pertenecientes a la cultura dominante deben ser transmitidos, en el marco de proyectos emancipatorios. La jerarquía del conocimiento científico se considera socialmente construida. Se valoran los saberes de las culturas subordinadas (del trabajo, la salud, la lucha, etc.)
3. La pedagogía recupera aquí su dimensión política, pero a la vez se diferencia de ese registro. Se focaliza en los procesos de formación de sujetos en términos de su empoderamiento individual y colectivo. Cobra centralidad el proceso emancipatorio.
4. Lo común se construye como una novedad creada a partir del aporte de un colectivo heterogéneo, en vínculos de negociación y lucha (en un marco democrático). El ámbito pedagógico es el lugar de creación de ese espacio de todos en términos de producción y transmisión de saberes.
5. Respecto de la escuela pública, el estado y la sociedad civil, la educación popular alternativa promueve la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular.
6. Respecto de la formación para el trabajo, se postula la centralidad de la política sobre una lógica autónoma de la economía. La formación para el trabajo tiene como principal objetivo la producción-transmisión de saberes socialmente.

El presente artículo narra el trabajo realizado por el equipo durante los últimos tres años en el área de extensión universitaria y la preocupación constante por

4 Rodríguez, L. "La elección categorial: alternativas y educación popular" en Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva. Appeal. 2013. Este estudio de diversas experiencias de educación popular llevó al equipo de APPEAL a pensar una serie posible de tendencias que, sólo para enumerarlas sin entrar en el detalle de sus características son: liberal, conservadora, asistencialista, transformadora, latinoamericana-emancipatoria.

pensar la cotidianidad de la experiencia desde la educación popular, no solo como enunciado sino como forma de construir conocimiento.

El abordaje metodológico y la construcción de una problemática

Al iniciar estos proyectos de extensión, delimitamos que el proceso de indagación y construcción tomaría elementos, estrategias metodológicas y técnicas de investigación de la perspectiva cualitativa, en particular de la *perspectiva etnográfica*. Se propuso recuperar la mirada de los actores sobre su propia experiencia, para realizar una devolución y promover una dinámica de producción de conocimientos colectiva.

La elección de la perspectiva etnográfica se fundamenta en que la misma permite recuperar e incorporar en la descripción y el análisis la visión de los sujetos acerca de los procesos sociales en los que se hallan inmersos. Esta perspectiva otorga una importancia sustantiva al trabajo de campo y una consideración central al proceso de recolección de datos no disociada del trabajo de análisis. Según R. Guber (2004), las diferentes instancias de la investigación se van definiendo a medida que avanza el conocimiento recíproco entre el entrevistador y sus informantes claves durante el trabajo de campo ya que, de esa manera, se construyen tanto el conocimiento como la herramienta para alcanzarlo. Así, la entrevista es tanto una herramienta de recolección de información como también una instancia de producción de datos y de análisis (Guber, 2004).

Durante el transcurso de estos proyectos el trabajo de campo se ha ido modificando debido al fortalecimiento del vínculo con las organizaciones. El primer paso para comenzar a trabajar fue el acuerdo formal entre los referentes o responsables de cada organización o espacio y la dirección del proyecto. En esta instancia, se delimitaron las actividades y se delinearon algunos objetivos generales que nos permitieron darle un marco a la tarea. A lo largo de estos años, se ha establecido relación con la Organización Social y Política Los Pibes en La Boca, espacios del Movimiento Evita en Barracas (años 2012 y 2013), luego con la Asociación Civil La Fábrica: emprendimiento productivo y cultural en Avellaneda (años 2013 y 2014), y con Villa Inflamable y Comuna 15 (año 2014).

Con estos acuerdos establecidos se comenzó con el trabajo de campo, que involucró a diferentes actores de las organizaciones (referentes de áreas o secretarías, responsables de actividades, militantes de base, etc.) con distinto nivel de responsabilidad y participación, y también a diferentes actores dentro del equipo, estudiantes, docentes, y graduados recientes de diferentes carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Licenciados en Ciencias de la Educación, Antropólogos y Licenciados en Filosofía).

A tres años de comenzado el proyecto, podemos decir que la construcción del vínculo entre los diferentes actores fue la tarea más ardua y compleja, pero esto (y más que ninguna de las otras tareas) garantizó y garantiza el compromiso y esfuerzo por el trabajo compartido.

Comprender el entramado de las organizaciones, su funcionamiento, jerarquías, etc. sigue siendo una tarea en cada una de las visitas al barrio. El acercamiento ha estado, por momentos, atravesado por miradas sobre los universitarios y su rol en la sociedad. Varias veces nos hemos preguntado si tenemos algo para aportar a sus tareas, aún específicamente en el campo de la educación popular. En parte nuestra presencia se asocia a una evaluación sobre sus prácticas que son parte del imaginario existente sobre la Universidad (Peluso, 2013: 215).

Relataba uno de los miembros del equipo al finalizar el primer año de proyecto, reflexionando no solamente sobre la construcción de vínculos con la organización sino con las propias prácticas de extensión. Cuando los estudiantes llegan al territorio, se reabren las preguntas del proyecto para cada uno de modo personal: ¿a qué vinimos?, ¿qué tenemos que observar?, ¿cuánto podemos participar de las actividades?, ¿ahora qué hacemos?.

Teniendo en cuenta que el trabajo que desde la Universidad pusimos en marcha es compartido con y tiene un anclaje fundamental en los sujetos que conforman las organizaciones sociales, el vínculo con ellos se ha basado en la producción conjunta de conocimiento en torno a la sistematización de estas experiencias.

Estas organizaciones, dentro de sus particularidades y sus propias “historias de vida”, tienen en común un origen que se remonta entre la década del 90 y la crisis social y económica desatada en el año 2001, y encuentran un momento de reestructuración hacia el 2003-2004, momento en que con apoyo del Estado se inicia un proceso de reorganización del campo popular, que se encontraba atomizado luego de más de diez años de políticas neoliberales. Asimismo, las identidades de estas organizaciones tejen un cierto entramado común a partir de un similar análisis político del momento histórico contemporáneo y ciertos valores sociales y políticos que aúnan sus prácticas en contextos diversos.

Entonces, nos parece indispensable comenzar presentando, brevemente y por esta misma razón, inacabadamente, a las organizaciones que participamos de este trabajo de extensión.

El Movimiento Evita es una organización social que se origina en los movimientos piqueteros de trabajadores desocupados, tomando como sujeto de su organización actual a los trabajadores precarizados (entendiendo que ese sujeto “piquetero” hoy ya no es desocupado, pero sus condiciones de informalidad en el mundo del trabajo lo siguen dejando a los márgenes). “Ir por lo que falta” es el eje articulador del discurso de los militantes de esta organización.

La organización social y política “Los Pibes”, por su parte, surge a partir de exigir respuestas a las necesidades básicas desde la organización popular y, desde el anclaje territorial, desarrollan una gran variedad de emprendimientos y proyectos: el comedor, la Cooperativa Textil Federal, la Cooperativa de Vivienda (CO.VI.L.PI.), y la radio FM Riachuelo.

En el año 2012, nos pusimos en contacto con los militantes del Movimiento Evita que participan del Centro Cultural El Conventillo, en Barracas y del Centro Cultural La Loma y del Comedor Maná del Cielo, ubicados dentro de la Villa 21-24. Entre otras actividades y talleres, en estos espacios se llevan a cabo clases de apoyo escolar los fines de semana, de las cuales tuvimos oportunidad de participar. A este espacios concurren niños, niñas y jóvenes del barrio, frecuentemente a realizar tareas escolares y, en otras ocasiones, a participar de actividades recreativas. A través de observaciones participantes de esas clases y talleres y entrevistas realizadas a los principales referentes territoriales que

sostienen dichas actividades, se evidenció que las mismas intentan combinar el apoyo con ofrecer momentos de reflexión con los chicos y chicas que concurren, de manera que no se trate solamente de “ir a hacer la tarea”.

Estos espacios también dan lugar, en muchos casos, a que se acerquen vecinos y vecinas a compartir sus problemáticas específicas referidas a la escolaridad, la vivienda y el acceso a la alimentación. Allí se abrieron debates sobre los niños de sectores populares y la escuela pública, educación popular y escuela pública, la escuela secundaria y los jóvenes del barrio, qué saberes son necesarios para sostener los apoyos escolares e incluso sobre los múltiples sentidos que en estos espacios se articulan más o menos explícitamente.

Con Los Pibes, el acercamiento a los diferentes espacios y a los militantes nos permitió ubicarnos como equipo en el clima de trabajo, militancia, discusión y sociabilidad de la organización. A través de entrevistas realizadas a integrantes de la CO.VI.L.PI. y a responsables de la operación y contenidos de programación de la Radio Riachuelo, avanzamos en un mayor conocimiento de la historia de la organización, sus propósitos y las problemáticas que encuentran en el camino de la construcción colectiva y popular, pensando en la formación del sujeto político.

“Los Pibes” está integrado por hombres y mujeres (organizados por núcleo familiar) de todas las edades, desocupados y desocupadas, en su mayoría residentes del barrio de La Boca y barrios aledaños. En sus propias palabras, algunos de los objetivos de la organización son la realización de actividades tendientes a promover la participación comunitaria y el desarrollo de la inserción social a través de proyectos participativos de comunicación y educación popular; promover estudios y propuestas de inserción laboral; elaborar y promover planes habitacionales; llevar adelante una política de formación profesional, entre otros.

Por otra parte, en el año 2013, comenzamos a articular con el trabajo territorial llevado a cabo por la Asociación Civil “La Fábrica, emprendimiento Productivo y Cultural”, con sede en la Ciudad de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. La sede de nuestros encuentros fue el Instituto del Pensamiento Argentino y Latinoamericano (IPAL), inaugurado en 2009, donde los trabajadores debaten ideas y organizan encuentros culturales con la participación activa del Movimiento Evita. En aquellos encuentros, la propuesta en torno a la sistematización de

experiencias se transformó, además, en una intención de construir colectivamente un relato sobre la historia de la organización.

Los integrantes de “La Fábrica” se constituyeron como organización político social en los años 90, nucleando a desocupados excluidos de las necesidades básicas. El 1º de mayo de 2002, este grupo de desocupados decide recuperar un edificio donde antiguamente funcionaba una fábrica de productos cosméticos que, bajo la política de desindustrialización y privatización del menemismo, había dejado en la calle a más de 300 trabajadores. A partir del 2003 se suscriben al programa Manos a la Obra del Ministerio de Desarrollo Social de Nación, lo que permitió refaccionar el edificio recuperado e instalar maquinarias para llevar adelante proyectos de cooperativas de trabajo. Hacia el 2008 con un crédito de Fuerza Solidaria del Banco de la Provincia de Buenos Aires se realiza la compra del inmueble, llegando en la actualidad a incluir, con el acompañamiento del Movimiento Evita, a 300 trabajadores y alrededor de 800 cooperativistas pertenecientes a 12 cooperativas asociadas al complejo productivo.

Los militantes del Movimiento Evita también realizan trabajo territorial en Villa Inflamable, Avellaneda, con quienes comenzamos a vincularnos en el año 2014. Villa Inflamable es un barrio alrededor de una refinería en Dock Sud, que reúne los avatares que implica intentar vivir en condiciones inhabitables: tanto las lagunas que rodean el barrio como el suelo se encuentran altamente contaminados y esto genera, por tanto, las terribles consecuencias para la salud de las familias que allí viven. En este barrio, en la casa de una vecina militante, se dan clases de apoyo escolar, clases en el marco del Plan Fines, se reparten bidones de agua potable, se brinda la copa de leche y se asesora a los vecinos sobre cuestiones relativas a planes sociales, asignaciones, trámites de DNI, entre otras tantas actividades. La vinculación con el Movimiento les permite a su vez a los vecinos llevar sus reclamos “hacia afuera” del barrio. Los estudiantes participantes junto con el equipo docente tuvimos oportunidad de recorrer Villa Inflamable y entrevistar a integrantes de la organización, además de participar de actividades de apoyo escolar, refacción de viviendas y encuentros vecinales.

Por último, en el año 2014 también tuvimos contacto con el trabajo realizado por el Movimiento Evita Comuna 15 en “el Playón” emplazado en el barrio de la Chacarita. Este barrio, lindante con la estación Federico Lacroze del ex

ferrocarril Urquiza, comienza a la altura de las calles Fraga y Palpa y ocupa las dos hectáreas donde antes funcionaba una playa de maniobras del ferrocarril. Sus construcciones de ladrillos tienen entre cuatro y cinco plantas. El barrio no cuenta con cloacas, agua potable, luz eléctrica y asfalto y por parte del Gobierno de la Ciudad no existen planes para su urbanización. Allí, en el Playón, tuvimos oportunidad de conocer y entrevistar a los jóvenes militantes (de entre 19 y 21 años) que llevan adelante actividades de apoyo escolar y un taller de murga con los chicos y chicas del barrio.

A lo largo del trabajo articulado con estas organizaciones, la tarea que en un primer momento se había planteado de modo general como de “sistematización de experiencias”, teniendo en cuenta nuestro interés en trabajar sobre el proceso de constitución de sujetos políticos, comenzó a orientarse más concretamente hacia un punto particular de interés de las organizaciones y nuestro como equipo referido a los procesos pedagógicos que se dan de diversos modos al interior de las organizaciones: la posibilidad de constitución del sujeto político, cuáles son los obstáculos que se presentan en la formación de ese sujeto y cuáles los elementos que contribuyen a su formación.

La formación categorial: en torno a las formas de construcción del sujeto político

A través de un proceso colectivo de análisis y formación categorial a partir de las distintas entrevistas, pudimos aproximarnos a los modos de involucramiento de los sujetos en la organización social de la que son parte y las etapas que fueron atravesando.

La preocupación por cómo se transmite la formación, la información, los procesos históricos por los que se han ido constituyendo como organización social, su vinculación con el territorio y el entramado social dio lugar a una de las primeras categorías que comenzamos a trabajar, la de *transmisión*, que permite mirar a la organización como experiencia pedagógica.

El proceso de transmisión no sólo involucra los saberes prácticos de trabajo, de desarrollo de las actividades que cada integrante realiza en los espacios de

las cooperativas, talleres o áreas de responsabilidad, sino que también remite a los saberes de la “militancia”, aquellos que permiten involucrar a los “nuevos militantes” en un proceso histórico compartido, como señala una de las entrevistadas:

Yo los conocimientos que siempre tuve fueron (...) la cocina. Entonces formé parte de lo que en ese momento era pastelería, era hacer tortas, hacer bizcochitos, hacer alfajores. (...) Y a medida que uno va creciendo y también la organización siempre te da la oportunidad de buscar otra manera. Entonces fui parte también de la administración, organizar el momento en que salíamos a las marchas, organizar a la gente, formar parte de eso. Nosotros teníamos que organizarnos porque a veces éramos tantos que había que cuidar que volviéramos todos (Entrevista Juana, 2012).⁵

En los relatos a los entrevistados se trató de indagar la forma en que fueron incluidos en la organización, cómo se incorporaron, cuáles fueron sus trayectorias personales y políticas antes de sumarse y como fueron modificando su participación y grados de responsabilidad en el transcurso del tiempo. La categoría transmisión aparece así articulada a la de **formación** en las distintas entrevistas que se realizaron. Se trata de dos procesos que se manifiestan conjuntamente. La formación hace referencia a la construcción de un pensamiento común y nos permite identificar diferentes dimensiones al interior de la categoría.

Por un lado la **formación hacia el interior del movimiento u organización**, en el sentido de formación política, aparece referida a aquellos espacios donde se desarrollan las asambleas, las mesas de conducción, donde el conocimiento se distribuye de unos a otros y adquieren información sobre economía, política, derechos, capacitación sobre programas o asignación de recursos por parte del Estado: Fines, Argentina Trabaja, entrega de DNI, PRO.GRE.SAR, Asignación Universal por Hijo, etc. Así lo señala una de las entrevistadas: “*se entendía que todos nos teníamos que formar políticamente y entender la política, la situación*

5 Los nombres que aparecen a partir de ahora en el presente artículo han sido modificados para preservar la identidad de los entrevistados.

en la que estamos. Porque de nada sirve que yo pelee por tener un trabajo, (...) si no lo acompaño con una política, no lo voy a poder sostener...” (Entrevista Virginia, 2012) y compartida también por una joven militante: *“siempre estamos repensando cómo trabajamos y para eso nos sirven los espacios de charla y formación que tenemos... La formación no parte de leer un libro sino de discutir lo que hacemos, de la práctica cotidiana”* (Entrevista Susana, 2013).

También podemos hablar de **formación de los vecinos y el barrio**. Se trata no solamente de ser conocido en la comunidad o sumar a los vecinos, sino también de fomentar en el territorio la participación para transformar la realidad concreta como sostiene una militante: *“este año fue un año dedicado al crecimiento de la militancia de base, a la vinculación con el territorio, a crear nuevos espacios y eso hizo que todos tuviéramos que crecer y empezar a vincularnos más colectivamente”* (Entrevista Romina, 2013). La experiencia de lucha compartida constituye un ámbito para la formación interna, personal y también de vínculo con los otros para intervenir y modificar la realidad:

Nosotros no venimos acá dadivosamente a hacer cualquier cosa. Nosotros queremos un cambio social. Y eso es a lo que apuntamos y a lo que vamos: a construir poder popular. Y para construir poder popular, ellos mismos son los que tienen que ser protagonistas de lo que sucede. Entonces, al ver que uno tiene la posibilidad de participar en la organización de los propios vecinos, eso es lo que a uno le da el impulso para seguir (Entrevista Lucía, 2012).

Por último, la **propia formación**, que interpela a los sujetos sobre sus propias trayectorias personales. Incorporarse a la organización para satisfacer una necesidad básica de supervivencia, conseguir bolsones de alimentos, adherir a un programa de trabajo, o bien para “dar una mano” o “hacer algo por el otro”, son algunos de los primeros acercamientos a las organizaciones. Sin embargo, esta primera forma de inserción luego va transformándose en una participación con mayor compromiso y alejada del asistencialismo, como señala un joven del Movimiento Evita: *“Uno a veces empieza con la idea de hacer una militancia social, pero para direccionar esa militancia social tiene que haber una cuestión política o ideológica de fondo”* (Entrevista Juan, 2012). Se produce un momento

de ruptura y salto cualitativo en la experiencia personal que los lleva a sumarse a un horizonte de construcción política colectiva.

En estrecha relación con la propia formación, trabajamos sobre la categorización de los **procesos de inserción e integración** de los militantes a las organizaciones. En sus relatos, algunos jóvenes manifiestan que el interés inicial que los llevó a acercarse a la organización estuvo ligado a “lo social”, a través de brindar clases de apoyo escolar o asistir en actividades solidarias. Aparece así un primer momento en el cual lo social es concebido como algo separado de lo político y la militancia partidaria, pero que luego muta hacia la descripción de un proceso personal por el cual diluyen esa división. Las **dimensiones política y social** constituyen un núcleo significativo en sí mismo, pero que atraviesa gran parte de las restantes conceptualizaciones. Como dice una joven:

Yo empecé con actividades muy concretas como dar apoyo escolar, nadie me exigía nada, ni que participe en otras actividades, pero después por un poco de curiosidad empecé a participar más, en otras responsabilidades colectivas... y eso también fue un aprendizaje de ir viendo de qué se trataba la militancia (Entrevista Magalí, 2013).

Pasar de atender a necesidades específicas y coyunturales, para luego tomar conciencia de que la tarea que realizaban en el territorio debía tener un sentido de organización política que la contuviera.

En otras trayectorias, la proximidad espacio-temporal con experiencias de organización y protesta se constituye en un antecedente que despierta su interés y contribuye en su formación, pero hay asimismo un proceso o algún punto de inflexión en la historia personal y nacional a partir de lo cual deciden su inserción dentro de la organización. Ese momento se caracteriza por un cambio en la perspectiva sobre el alcance y la potencialidad de sus acciones, que los motiva a construir vínculos territoriales.

Existen también casos en que los integrantes llegan a insertarse a través de un familiar:

La verdad es que me fui dando cuenta que mi vieja apostó que se podía cambiar; desde abajo, desde muy pequeño, desde cosas muy grandes pero desde abajo, siempre con la gente desde abajo. Y probé, me sumé; y al día de hoy soy parte. Y estoy orgulloso de ser parte (Entrevista a Virginia, 2012).

Entonces, encontramos por lo menos dos generaciones vinculadas a la organización, con diferentes motivaciones iniciales. La primera generación eligió participar por necesidad, y a partir de ahí comienza a visualizar distintas perspectivas de crecimiento personal. La segunda generación entra de modo menos angustioso, generalmente por vínculos familiares, pero también por deseo de realizar trabajo social, por encontrar un nuevo proyecto de vida en la experiencia de los mayores, e incluso atraídos por la “estética” exterior del lugar que llama la atención en el barrio.

De todos modos, en cualquiera de los casos está presente –y se transmite– que la organización da respuesta a sus problemas en la vida cotidiana: representa una opción laboral, resuelve la comida familiar, les permite conseguir una vivienda, y es un lugar de contención.

La militancia reclutada en la base, en el barrio, se vincula en un primer momento con la organización más fuertemente en el sentido de solucionar un problema o satisfacer una necesidad. En este aspecto, es diferente de los voluntarios universitarios quienes están deseosos de militar, pero tienen sus necesidades resueltas.

Después del proceso de **inserción**, esto es, de haber tomado la decisión de acercarse a una organización social, identificamos un proceso de **integración** a través del cual los sujetos van participando regularmente en proyectos, capacitaciones, asambleas, jornadas, etc., es decir, comienzan a “ser y sentirse parte” de una organización. Surgen, entonces, deseos, preguntas y experiencias que pasan a constituir hitos en sus biografías y, a la vez, impulsan aprendizajes y les permiten configurar nuevos horizontes.

A partir de la curiosidad, el deseo o la necesidad que los llevó a vincularse con la organización social, cada uno comienza a construir y fortalecer relaciones con otros participantes, con la gente del barrio y con otras organizaciones con las que establecen lazos; así como también con los espacios que habitan y recorren. En palabras de una de las entrevistadas de la organización Los Pibes: “*Después se fue dando que a medida que uno va formando parte, también va viendo la misma organización que uno puede más, entonces te incentiva a meterte en otras cosas*” (Entrevista Rocío, 2012).

Con el correr del tiempo, los sujetos se involucran de manera más o menos consciente, y van asumiendo responsabilidades mayores. Así, la organización se vuelve parte de la vida cotidiana, no como una obligación sino, en el caso de los entrevistados, a la manera de una elección de vida. Como expresa una militante:

El año pasado capaz yo como más venía, de forma más discrecional: clases de apoyo escolar venía siempre, o para poner mesa tal día voy, no voy. Y hoy en día lo dimensiono de otra forma. De repente va ocupando más espacio la militancia; pero nos pasa a todos, es así. Es como que empieza a hacerse parte pilar de la vida cotidiana de uno. Porque las responsabilidades van cambiando también (Entrevista Juana, 2013).

El relato de los entrevistados da cuenta de una transformación subjetiva que se produce a través de su integración en las organizaciones. La necesidad de “hacer cosas por uno mismo o por el otro” deviene en un mayor compromiso político en la organización, vivenciado como un “crecimiento” político, de toma de decisiones y de empoderamiento de sus militantes.

En este sentido, el proceso de integración a la organización está regido por una dimensión pedagógica en la medida que conlleva la transformación de subjetividades, e implica un nuevo compromiso vivencial y afectivo muy importante. Es posible, asimismo, establecer un paralelismo entre la integración de los sujetos en las organizaciones sociales y la integración de la organización social en el barrio o territorio sobre el que influye. Y esta integración se produce a través del trabajo territorial.

La categoría ***trabajo territorial*** aparece ligada, por un lado, en cuanto *trabajo*, a la generación de propuestas concretas de actividades o a acciones efectivas y, por otro lado, en cuanto *territorial*, a un barrio o comunidad en particular. La palabra *territorial* es la que le aporta así su especificidad, ya que es el barrio y la gente que allí vive lo que se está mirando y con los cuales se busca construir vínculos de empoderamiento. Esta relación no es unilateral sino que genera un ida y vuelta con el barrio que, dependiendo del momento y la situación, a veces implica ir puerta por puerta, vecino por vecino, y otras tener un espacio físico que ofrezca actividades de interés y esté abierto a las consultas y necesidades de la gente. Por medio del *trabajo territorial* se busca generar un lugar de referencia al que los vecinos puedan recurrir al tiempo que se apropien de él. Y en ese apropiarse, se vuelven ellos mismos promotores de acciones vinculadas al *trabajo territorial*, a la organización y al compromiso militante.

De esta manera, el trabajo territorial aparece diferenciándose tanto del asistencialismo como de la militancia universitaria. Es notable en las entrevistas la demarcación entre *militancia en territorio* y *militancia universitaria*, donde la universidad no es entendida como un territorio más a militar, sino que “*La universidad es rosca; y el territorio es la realidad*” (Entrevista Virginia, 2012). En este sentido, si bien plantean que ambas militancias deberían vincularse y que “*estaría bueno fusionar las dos cosas, lo intelectual con el territorio*” (Entrevista Victoria, 2012), reconocen particularidades y lógicas distintas, propias de cada una de ellas.

Asimismo, diferencian la militancia dentro de la organización del asistencialismo, explicitando el carácter político de su accionar. Por ejemplo, en relación a los vínculos que establecen con los vecinos manifiestan: “*Que no sean uno más; que todos sepamos los nombres. (...) Porque ahí sí que entrás en asistencialismo, y no es lo nuestro*” (Entrevista Rodrigo, 2013). En esta línea, su búsqueda no se limita a ofrecer clases de apoyo escolar y merienda para los chicos, sino que buscan generar un espacio de contención para la gente del barrio, al cual puedan acudir en cualquier momento y donde sean escuchados. Así, la constitución identitaria de los espacios se enmarca en un proyecto político más amplio, cuyo horizonte es la constitución de poder popular y la generación de trabajo. Esta finalidad se ve reflejada tanto en la forma de “llegada” al barrio o conformación de la organización, como en la co-construcción de los distintos espacios y

vehiculización de las demandas sociales. También se visibiliza en la participación e incorporación de la gente del barrio a las organizaciones sociales.

Algunas reflexiones finales (provisorias)

El trabajo continúa, fortaleciendo el vínculo con los actores en territorio y con el grupo de estudiantes que se va involucrando de modo progresivo.

Pensando en algunas reflexiones provisorias, inconclusas, en primer lugar señalamos que el sujeto de la organización no es homogéneo. Distinguimos diversos planos que sintéticamente pueden ser:

- “destinatarios”, los que se acercan por necesidad de satisfacer necesidades. Estos compañeros no siempre sostienen el mismo discurso ideológico que la organización, pero mantienen vínculos de solidaridad fuerte.
- “voluntarios”, que se acercan para cumplir un deseo o vocación militante o social, pero tienen sus problemas básicos resueltos en otro lado.
- “dirigencia”, conduce desde una perspectiva política macro.
- “jóvenes”, que son también recién llegados.
- “históricos”, que armaron todo y están en situación de legarlo.

Entre esos diversos grupos surgen acuerdos, tensiones, encuentros, y diversidad de vínculos que enriquecen la dinámica de la organización.

La dimensión pedagógica de la tarea de la organización surge constantemente como una preocupación central, en términos de la formación de sujetos, aunque no siempre este punto se plantea de modo explícito como “educativa”. En el sentido común instalado, ese campo se reduce a la tarea escolar. La idea del colectivo es muy fuerte como un imaginario, una direccionalidad en la construcción, pero requiere ser trabajada constantemente como una referencialidad clara en el presente.

En fin, la organización tiene como uno de sus ejes centrales una tarea pedagógica, ese aspecto atraviesa todas las categorías, no solamente la que se refiere concretamente a procesos de formación. En ese sentido, la organización ha cumplido, según los testimonios de sus militantes, las siguientes tareas o aspectos:

- les ha permitido aumentar su autoestima;
- ha reconocido sus saberes;
- les enseñó a “expresarse”, a hablar, les dio una voz;
- la organización aparece muy activa, incentivando a crecer;
- le da un espacio para ese crecimiento, de modo constante.

Desde el relato, su importancia es más por su impacto en la vida personal que por su vínculo con la política macro.

Una de las dimensiones en que se plantea esa problemática se ubica, para los sujetos con mayor formación e historia de participación, en términos del vínculo entre lo social y lo político, que es uno de los ejes de preocupación de las organizaciones. ¿Se trata de un “pasaje” de un plano al otro, o una “ruptura”? En todo caso, ¿cuáles son las especificidades de esos dos registros discursivos?

En otra perspectiva de análisis, señalamos que de los relatos surgen ciertos momentos significativos, desde la propia historia de la organización. Este punteo es preliminar, requiere ser más trabajado. No fue un punto de interés en la organización del trabajo de campo, por ello una ubicación más clara requeriría nueva recopilación de información. Por ejemplo, marcan momentos históricos en las organizaciones ciertos momentos como la pelea por la comida en los 90, la “deserción” de algunos compañeros cuando logran mejoras en sus condiciones personales de vida, los quiebres generacionales entre los que han sostenido las luchas y los jóvenes que reclaman su lugar.

Por último, siendo la cuestión de los procesos de transmisión al interior de las organizaciones un núcleo central, la “experiencia” es una perspectiva que

permite a la organización re pensar sus prácticas, tensionando aquello reflejado en el análisis del trabajo de campo con el registro conceptual. Las situaciones límite, como puede ser para la Argentina los momentos de diversas crisis político-económico-social que afectan la posibilidad misma de sobrevivencia de amplios sectores, afectan la posibilidad de ponerla en palabras, en la medida en que tienen dificultad para ser significadas. Sostenemos que la dimensión pedagógica de las organizaciones tiene un núcleo central en ofrecer los ámbitos para que esas situaciones puedan ser procesadas, simbolizadas, y que la dimensión política en la formación de sujetos tiene un punto central en ese sentido.

Bibliografía

- BARBERO, J. (2003) *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma.
- BORDA, O. F. (2000) Investigación-acción participativa. En PÉREZ SERRANO, G. *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y animación sociocultural*. Madrid, Narcea. pág. 57-81.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004) “¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?”, en *Diálogos en la acción, primera etapa*. Pág. 153-165.
- GUBER, R. (2004) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Paidós.
- HUERGO FERNÁNDEZ, J. A. (1997) *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: U.N. La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- JARA, O. (2011) “La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos”. *Revista Decisio*. No. 28. Enero/abril 2011.
- PELUSO, N. (2013) “Prácticas de Extensión Universitaria. El relato de una experiencia desde la mirada de los estudiantes” en *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Appeal.
- RODRÍGUEZ, L. (coord.), AA.VV. (2013) *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Appeal.
- RUIZ MUÑOZ, M. M. (2009) *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*. México: Universidad Iberoamericana. CREFAL.
- SUÁREZ, D. H. (2011) “Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar”, en: *Educação em Revista*, V.27, nº 01, p. 387-416. UFMG. Belo Horizonte.
- SVAMPA, M. (2003) *Entre la ruta y el barrio*. Buenos Aires, Biblos.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Lidia Mercedes Rodríguez: Doctora en Filosofía, Directora de proyecto de Programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina), Co-directora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Docente de Educación de Adultos e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. lidiamero@gmail.com

Natalia Peluso: Doctoranda en Educación, Docente de Pedagogía e Historia de la Educación, investigadora del Programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. nataliapelusogmail.com

María Cristina Tucci: Profesora en Filosofía, investigadora del Programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. mcristinatucci@yahoo.com.ar

Denisse Garrido: Licenciada en Ciencias de la Educación, investigadora del Programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. den.garri@gmail.com

Isabel Nazar Hernández: Licenciada en Ciencias de la Educación, investigadora del Programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. isi.nazar@gmail.com

Educación popular: investigación participativa y formación constante¹

Fernando José Martins
Maria Edi da Silva Comilo
Aceptado Octubre 2015

Resumen

La actividad relatada está enmarcada en un amplio y sistemático programa de formación continua de profesores. La investigación participante fue adoptada, teorizada y puesta en práctica por el conjunto de educadores de la escuela, y se mostró como una herramienta de planeamiento pedagógico y de aproximación a la comunidad externa a la escolar. Luego de la adopción del concepto de Investigación Participante, el conjunto de los educadores elaboró colectivamente un instrumento de investigación para ser aplicado en la comunidad en la cual se encuentra la escuela. El instrumento consiste en un cuestionario. Una vez construido dicho instrumento, lo que llevó un día de reflexiones y construcción colectiva, se determinó en la práctica escolar que cada docente visitaría al menos a tres familias de alumnos para aplicar el cuestionario. Fueron realizadas más de cincuenta visitas de las cuales se obtuvieron todas las informaciones necesarias para la construcción de un proyecto político pedagógico y para objetivos definidos como aproximación de la comunidad y la escuela que fueron los más exitosos. Finalmente, debido a su éxito, la actividad se inscribió como práctica corriente en los documentos que apuntan a las directrices de la escuela.

Palabras clave: Formación continua – educación popular – investigación participante – escuela y Movimiento de trabajadores Sin Tierra (MTS).

¹ NR: Original en portugués: “Educação popular na escola: pesquisa participante e formação continuada”. Traducción: Prof. Carla Panto.

Abstract

The activity reported here is part of a comprehensive and systematic continuing teacher education program. The methodological action of the participatory research was taken, theorized and performed by the collective of educators of the school and showed itself as an instrument that brings together the inner and outer school community and provides a basis for pedagogical planning. After understanding the concept of Participatory Research, the educators built collectively an instrument of research –consisting of a poll– that was to be applied to the settlement's community where the school concerned is located. Once the instrument was made, which demanded one day of brainwork and collective construction, it was established in the school practice that each teacher would visit at least three families of students in order to apply the questionnaire. More than fifty visits were made, which helped to get the required information to rebuild the political pedagogic project and lead to a successful achievement of the main goal: connecting community and school. At last, due to its success, this activity is now designated as existing practice in the curricular guidelines of the school.

Key Words: Continuing teacher – Popular Education – Participatory Research – School and MST.

Introducción

El texto que se presenta a continuación tiene una doble función: debatir epistemológicamente la Investigación Participante, práctica que varía su nombre en los países de América Latina, llamada también investigación-acción participante (IAP), y también la socialización y el análisis de una acción educativa en la cual se utilizó la Investigación Participante en su faceta pedagógica. Este trabajo es sobre una Investigación Participante en la Escuela Rural Municipal “Chico Mendes”, localizada en el interior de Paraná. Se circunscribe al intento de entender las prácticas de las escuelas en el campo de la política social por intermedio de un proyecto de extensión permanente entre UNIOESTE – Universidad Provincial del Oeste de Paraná, Campus Foz del Iguazú– y el MST – Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra– que busca teorizar las herramientas

para la emancipación de los Trabajadores(as) Sin Tierra, a partir de acciones pedagógicas desarrolladas en la educación, en este caso, en la escuela.

Por lo tanto, tenemos como eje central en nuestro estudio el proyecto de educación concebido por el MST que, en la trayectoria de la lucha por la tierra, lucha también por escuela, salud, vivienda, cooperativas y otras conquistas. Un concepto fundamental de la acción desarrollada es que la educación no es un proceso exclusivo de la escuela sino que otros agentes constantes del proceso social –que es el caso que aquí se estudia– son altamente educativos. Tales señalamientos son importantes pues los presupuestos incorporados al trabajo de extensión y, consecuentemente, de investigación y enseñanza provienen de la acción de MST, intensificando así el presupuesto de la investigación participante.

Expuestos los fundamentos del texto, cabe destacar que los resultados y señalamientos aquí efectuados provienen de una actividad realizada en un proceso de formación continua de profesores. Por lo tanto, no queremos sólo realizar una exposición de una actividad aislada. En el debate educativo, la cuestión de la formación continua de profesores en sí misma necesita ser puesta a prueba. En el sistema de educación existen una serie de acciones aisladas, desconectadas de las realidades escolares, como conferencias, paquetes comprados a instituciones asesoras de educación que son llamados formación continua de profesores. Entendemos –y fue la elección hecha por el colectivo escolar– que la investigación participante es una forma de vincular los procesos formativos y la realidad escolar.

De esta manera, la metodología elegida se basa en problemas concretos de la realidad escolar y garantiza el vínculo entre cuestiones generales de la educación y la práctica pedagógica de la escuela. Aquí reside, entonces, una pretensión ambiciosa del debate constante en el presente artículo: evidenciar los vínculos necesarios entre IAP y la necesidad constante en las escuelas de establecer relaciones con la comunidad y la autoformación docente.

En el caso específico abordado, la realidad de la escuela se remite a una realidad rural, y el debate se vincula con los problemas surgidos en el proceso de

“educación del campo”². Por ello el proyecto de formación lleva el título de “Formación continua: proyecto político pedagógico e identidad de la educación de campo”. El proyecto se sitúa en un asentamiento de reforma agraria, vinculado al MTS. Considera no sólo a los que conforman ese asentamiento sino a otros campesinos de la región y hasta a habitantes de las islas del Río Paraná, que divide el estado de Paraná del de Mato Grosso del sur, proyectándose también hacia las regiones Centro-oeste y Sur del Brasil.

La escuela Municipal rural “Chico Mendes” cuenta hoy con una estructura completa, considerando que tiene dos períodos de educación inicial y el primer ciclo de la educación primaria. Para esto cuenta con un plantel de 24 personas: 16 son docentes y los restantes son componentes del equipo técnico. Atienden un total de 222 alumnos. La mayoría de los docentes ligados a esta escuela posee formación superior y especialización en educación rural. El cuerpo docente está equilibrado entre docentes oriundos del propio asentamiento y externos al mismo, estando estos últimos vinculados a la pedagogía del MST. La partida presupuestaria para mantenimiento proviene de la Municipalidad. Dada la fuerte vinculación con las luchas ya referidas, en esta escuela se puede visualizar con mayor facilidad la Pedagogía del MTS que cuenta, inclusive, con una militante del movimiento en la dirección de la escuela.

En el proceso formativo, la universidad figura como mediadora frente a la demanda de los sujetos escolares, que aparece como colectivo educador (término que será retomado en el próximo tópico); esto es lo que caracteriza el proceso de extensión universitaria, que promueve la intervención vía asesorías sobre las temáticas generadas por las necesidades locales de la comunidad escolar.

La concepción hegemónica de ciencia, y consecuentemente de investigación, remite a una visión experimental, de laboratorio, distante de lo cotidiano, que se aplica también al estudio de las prácticas escolares. Se suma a esta visión de la investigación la práctica con creciente limitación del papel creativo del docente, que ve cada vez más su tarea como impuesta y moldeada externamente, resultado de las evaluaciones externas de amplia escala. El resultado es una práctica docente en la que la investigación es casi inexistente.

2 N del T: concepción político pedagógica promovida por movimientos sociales y sindicales de Brasil.

Las presentes reflexiones se desarrollan a contramano de tal escenario. La utilización de la investigación acción participante en la práctica escolar remite a la centralidad del trabajo docente creativo y científico. Se propone impulsar la investigación como práctica cotidiana de la actividad escolar y, más que eso, demostrar tanto la necesidad como la posibilidad de que el colectivo escolar se convierta en un colectivo investigador.

Específicamente, este artículo tiene el objetivo de demostrar la relevancia de la experiencia de la construcción colectiva de un instrumento que valida el acercamiento del equipo de la escuela con la comunidad escolar; busca extrapolar el espacio de la enseñanza-aprendizaje de lo intra-escolar y extenderlo a establecer vínculos con la realidad local y sus sujetos.

Investigación acción participante: ¿práctica superada o fundamento de la acción educativa?

Inicialmente sería prudente, al remitir a una metodología, remitir al método. Tanto el campo de estudio, en última instancia el MST, como los autores del texto, adhieren al materialismo histórico y dialéctico como perspectiva teórica. Lo que de antemano puede combinarse con abordajes populares, como es la investigación acción participante. Para nosotros, aquí reside la opción que se aproxima al método preponderante, pues “su fuente es marxista y, en varios documentos aparece como abordaje dialéctico” (Brandão, 2006: 45).

Con respecto a la complejidad de las manifestaciones y de la particularidad latino- americana Brandão (2006) destaca:

Sin embargo, donde la tradición europea uniformizó sus términos, la tradición latino-americana multiplicó sus nombres. De esta forma, palabras como: búsqueda de vocabulario, investigación temática, investigación activa, autodiagnóstico, investigación en acción, investigación acción, investigación participante, investigación acción participativa, investigación popular, investigación militante traducían en el pasado y traducen aún hoy opciones algunas veces diferentes y

convergentes y otras desiguales y aún divergentes (p. 34).

Como no es el propósito aquí desarrollar un estudio pormenorizado con respecto al origen, status epistemológico y diferenciación de la investigación acción participante, no será el estudio de las varias vertientes apuntadas anteriormente la tónica del esbozo trazado, sino la singularidad de la opción adoptada. La elección de la investigación participante como una de las estrategias investigativas reside, entre otras, en la similitud de sus principios con las características que tomó nuestra investigación, dada su relación con el campo de estudio y, más aún, debido a la aproximación de sus supuestos con los defendidos por nuestra actuación educativa en la praxis social. De esta manera, se puede indicar que la elección residió, también, en lo similar de las actividades ya desarrolladas en el proceso de contacto con el campo de estudios, con características de investigación participante, desarrollada y divulgada en Brasil. Por ser un procedimiento investigativo, educativo y vinculado políticamente a demandas populares, la metodología resulta adecuada a ese espacio.

En varios textos, Brandão (1985, 2006) explica las características de los procedimientos metodológicos adoptados aquí, principalmente rastreando el origen histórico de la investigación participante, y la sitúa en la encuesta de operarios realizada por Karl Marx con los trabajadores industriales ingleses. Hay indicios de ese origen, también, en los estudios participativos realizados en los EEUU, como los de Kurt Lewin y otros científicos sociales o, como sugieren otros estudiosos, más adelante con los procedimientos de investigación de la Escuela Nueva, con John Dewey, o con los procedimientos vinculados a la antropología. Sin embargo, la articulación que Brandão apunta con la tradición marxista es el nexo que corrobora la utilización realizada aquí. Esta dimensión se materializa en el punto de partida de los procedimientos investigativos, expresados en los primeros tiempos de las publicaciones brasileñas y que aún orientan trabajos académicos, siendo retomados ahora. No es casual que sea el mismo autor utilizado aquí quien hace referencia a lo central del punto de partida de esta teoría:

La participación no involucra una actitud del científico para conocer mejor la cultura que investiga. Ella determina un compromiso que subordina el propio proyecto científico de investigar al proyecto polí-

tico de los grupos populares cuya situación de clase, cultura o historia se quiere conocer porque se desea actuar (Brandão 1985: 12)

Esta afirmación, primeramente, puede provocar la ira de muchos investigadores académicos y de una postura investigativa ligada al positivismo, a la tradición cartesiana, o también a aquellos que comprenden la ciencia “desmaterializada del contexto”. A pesar de ello, es fundamental distinguir entre investigación participante aquí utilizada de otros procedimientos investigativos, aún los muy próximos, como es el caso de la investigación-acción. No es suficiente realizar una acción, transformar el procedimiento investigativo en práctica social. El compromiso con el campo de estudio (más que eso, afirma Brandão, la propia “subordinación” de proyectos) es una marca distintiva que será utilizada en este trabajo. De esta forma, al desarrollar esta tesis, no estamos analizando la práctica educativa del MST a partir de la academia (y sus conceptos). Es justamente al contrario: el sujeto oriundo de los procesos educativos de MST, al que refiere la categoría “ocupación de la escuela”, es investigado y sistematizado y, a partir de ahí, se ubican conceptos tradicionales en el debate académico como gestión democrática, autonomía y la propia organización del trabajo pedagógico. Hay aquí una inversión del procedimiento. El punto de partida no son las opciones personales o académicas. Las hipótesis ya no se construyen de la sistematización científica construida histórica y académicamente, sino de las prácticas y proyectos existentes en el lugar de estudio.

A nuestro entender, el factor más contundente de la propuesta metodológica para la academia es ese proceso de quiebre del punto de referencia científico. Hay métodos participativos que se proponen mantener la neutralidad, de acuerdo a la observación participante, en la cual el investigador se inserta de forma real en el objeto de investigación, pero de forma tal que la realidad continúa siendo objeto. Las referencias de análisis son los paradigmas académicos, o una participación más osada: acciones conjuntas con los sujetos estudiados. Sin embargo, los contenidos de las acciones también son oriundos de las constataciones y teorizaciones académicas, lo cual se desvía de la propuesta de Investigación Participante que se adopta aquí. El colombiano Orlando Fals Borda (1985) expone la cuestión de la siguiente manera:

La potencialidad de la investigación participante está precisamente en su separación intencional de las universidades para vincularse con el campo concreto de la realidad. Este tipo de investigación modifica básicamente la estructura académica clásica en la medida en que reduce las diferencias entre objeto y sujeto de estudio. Induce a los eruditos a bajar de las torres de marfil y a que se expongan al juicio de las comunidades en que viven y trabajan en lugar de hacer evaluaciones de doctores catedráticos (p. 60).

Es necesario resaltar que los argumentos aquí descriptos, principalmente en lo referente a las características de la investigación participante y su debate, está históricamente localizado en la discusión nacional de Brasil. Paralelamente con otros hechos, puede citarse el comienzo de la novedad absoluta de un concepto de ciencia y el fortalecimiento del debate sobre educación popular con el éxito de sus prácticas en el contexto dictatorial brasileño, situación común a varios países latinoamericanos. Estas dos prácticas muchas veces están asociadas de tal manera que la distinción entre educación popular e investigación participante no es totalmente nítida.

Pasado un período de tres décadas, la propia investigación participante se reconstruye, se presenta en nuevas instancias de actuación. La crítica a los procedimientos académicos puede ser atenuada con la presencia significativa de procedimientos científicos más sumergidos en la realidad social, pues lo predominante aún es el distanciamiento entre el poder popular y el poder científico, siempre que ese distanciamiento no signifique antagonismo. Para ejemplificar tal situación, el debate sobre la Educación del Campo es emblemático: un debate marginalizado académicamente, lo que no genera que deje de ser científico. Estudios sobre la enseñanza multiniveles, regímenes pedagógicos de alternancia o políticas de infraestructura para la enseñanza del campo, aún siendo problemas reales, son extremadamente escasos, pese a que tienen amplias posibilidades educativas.

Estos límites encontrados en la academia son reflejos de una concepción imperante de la propia ciencia. La llamada ciencia tradicional, pautada por la racionalidad, la experimentación, el distanciamiento entre investigador y objeto y por aspectos

cuantitativos, no deja de ser el hilo conductor de los presupuestos normatizadores, aún en la actualidad. Se puede inferir la veracidad de tal afirmación al observar las prácticas de evaluación de la producción científica, que, principalmente en los medios académicos, se posicionan al lado de la productividad, de la cantidad, de la rentabilidad, una óptica que deja clara la vinculación ideológica entre ciencia y modo de organización social. Sin embargo, intenta esconderla en sus procedimientos investigativos, postulando la neutralidad científica como criterio de su veracidad. La investigación participante adquiere fuerza cuando además de una propuesta de investigación, además de oponerse a tal concepción de ciencia, denuncia su compromiso ideológico y se propone hacer lo contrario. En este sentido, Pedro Demo (2004) comenta:

Lo que la IAP hace es simplemente colocar sobre la mesa, del modo más transparente posible, las ideologías en juego, para que sean discutidas abiertamente. La ideología discutible no hace mal, puede ser la gracia del investigador. Lo que hace mal es la ideología subrepticia, mañosa, tapada, que se vende como no ideología para que no sea vista como tal. Eso es juego sucio (p.18).

La propuesta metodológica aquí adoptada se destaca por evidenciar el carácter ideológico de la producción del conocimiento y, al trabajar con esta característica, de modo transparente, asume diversos riesgos, inclusive el de la marginalidad académica ya referida. Esta elección es consciente y apunta a un debate que forma parte de la tesis referida. Ir contra la corriente, será una constante intrínseca y extrínseca de este proceso académico. A los elementos institucionales, como la tradición académica y el estatus científico ya evidenciado, se suman además los obstáculos del propio campo de investigación. Al buscar demostrar no sólo la relevancia de la presente tesis sino también, en mayor escala, el propio carácter educativo de los movimientos sociales y su potencial vinculación con la educación institucional, la disputa ideológica general se convierte en particular.

Además de estos elementos generales, la utilización puntual, aunque parcial, de la investigación participante en el presente trabajo encuentra un “espacio” en el medio académico, principalmente en la cuestión del formato de desarrollo de la investigación participante.

En la década del 80, época de inicio de la consolidación de la investigación participante, la participación de los sujetos involucrados era uno de los elementos característicos de esta modalidad de abordaje; para algunos autores es imprescindible el compromiso de todos los sujetos, en forma igualitaria y a un mismo nivel. Con el avance de las experiencias, de su inserción académica y de su utilización institucional, se establece una constatación importante: la participación ocurre de acuerdo a las características de los sujetos en el proceso de investigación y no de forma igualitaria entre todos los sujetos. María Ozanira da Silva destaca diferencias y dimensiones de la participación en la investigación:

Con respecto a dos aspectos [la dimensión participativa] destaca la necesidad de que los sectores populares se integren al proceso de conocimiento como sujetos, transformándose también en investigadores junto a los científicos y académicos, haciendo que el conocimiento producido se ponga al servicio de las clases populares en el desarrollo de su proceso de construcción, pueda estar disponible para participar y contribuir en el avance de las luchas sociales, lo que significa que el conocimiento producido por las investigación puede colocarse al servicio de las transformaciones sociales, aunque los sujetos sociales interesados en esa transformación no hayan actuado como investigadores en todos los momentos del proceso de investigación (Silva e Silva, 2006:125).

La reflexión presentada anteriormente denota que la participación es un elemento esencial para la investigación acción participante. A pesar de esto hay formas y diferencias en la participación de los sujetos involucrados. En el presente caso, en los momentos de utilización de la investigación participante ésta tiene un carácter educativo explícito, ya que el colectivo investigador está constituido mayormente por profesores y profesoras y las estrategias de investigación tienen por objetivo la formación continua de estos profesionales. Sin embargo, el carácter educativo es más amplio, pues las acciones de ocupación de la escuela, por ejemplo, en relación al aspecto material, de mejoras en la infraestructura, generan un aprendizaje colectivo de todos los involucrados: padres, dirigentes del MST, personajes de la política local. En la medida en que se consolida el acceso a los bienes reivindicados por este público, se construye políticamente

emancipación social y no se puede negar el carácter pedagógico de este proceso.

En otros casos, cuando entraba en los asuntos de la escuela, de la pedagogía, me quedaba algo al margen, hasta me preguntaba que estaba haciendo ahí, sabía que me tenía que quedar porque era representante de la comunidad, pero no me gustaba. Con la investigación participante, con las conversaciones, fui entendiendo que cuando ocupamos la tierra, ocupamos la secretaría de educación, también estamos haciendo escuela, y más aún, cuando escuché que todo eso debe ser enseñado a los niños, hacer matemática con el tamaño de un lote, ahí comencé a entender y me comenzaron a gustar las conversaciones sobre pedagogía (Expresiones del padre de un estudiante, miembro de la Asociación de Padres y Maestros).

Se puede decir, también, que tal mecanismo favoreció y fortaleció la identidad de los docentes y la de su colectividad. Ejemplos prácticos de esa relación fueron los grupos de estudio e investigación permanente formados a partir de la investigación in situ, para sistematizar los datos recolectados, y más aún, para promover acciones, proyectos de intervención a partir de las demandas de la comunidad. Es importante destacar el movimiento dialéctico que los grupos formados realizan. A partir de las necesidades de la comunidad, el grupo prevé intervenciones educativas que generan la necesidad de mayor apropiación de las bases teóricas de la actividad que se efectuará. De esta forma se dio, por ejemplo, el proyecto cultura campesina. Una de las demandas de la comunidad era la de rescatar la cultura popular, principalmente la referida a la música pues “la juventud de hoy en día, sabe lo que es la guitarra, pero esa cosa extraña que llaman música, ‘ahí te agarré’... esas cosas ellos las tienen en la punta de la lengua”. De este modo, el colectivo investigador tuvo la idea de proponer un proyecto que rescatase la cultura campesina, inicialmente la música, y así, se creó la necesidad de adquisición teórica. Entonces el grupo comenzó a estudiar obras que versaban sobre el tema para poder ejecutar el proyecto. El mismo grupo de investigación se convirtió en grupo de estudios e intervención. Este proceso de la autogestión de los profesores en grupos de investigación/estudio se extendió también a la organización del trabajo pedagógico de la escuela, porque también con las lecturas y su propia autogestión, los docentes sintieron la

necesidad de fomentar tales prácticas en el interior de la escuela. De esta forma se fue consolidando también la auto-organización de los estudiantes, culminando con la asamblea estudiantil. Un acto bastante osado, en el cual los estudiantes (se reitera que se trata de una escuela de enseñanza primaria y del primer ciclo y por lo tanto de alumnos de entre 6 y 10 años) debaten problemas de ellos, de la escuela, de las clases, etc.

El colectivo educador y la escuela se preocupaban prioritariamente por el problema de la participación de los padres en las actividades de la escuela. Con relación a la construcción de instrumento también fueron incluidas cuestiones con finalidad educativa y de aprendizaje, tales como el manejo de las prácticas sustentables de la agricultura agroecológica. De esta forma, partiendo de una necesidad diagnosticada con y en la comunidad escuela, y ante la práctica educativa de una escuela ubicada en un asentamiento de MST, se incorpora en la currícula escolar un componente llamado Prácticas Agroecológicas Ambientales –PAA– que busca justamente instrumentar, constituir un debate técnico de manejo de la agroecología y también un proceso de educación ambiental en conjunto con los educadores y educandos de la escuela.

Los resultados se muestran, además de en las expectativas, principalmente en relación a la inserción de los docentes que, sin duda, comprendieron mejor su realidad laboral. Ocurre que la parte que más se identificó con los cuestionarios in situ fueron las familias, que se sintieron valoradas con la “visita” de la escuela a las casas. Los relatos posteriores indican que el movimiento inundó la comunidad; las familias que, en la primera tanda, no recibieron la visita de los educadores la reclamaban a la dirección de la escuela, de modo que el objetivo de obtener la participación de la comunidad fue plenamente alcanzado. Es posible ratificar tal afirmación considerando el aumento de participación de los padres en las asambleas, en proyectos que contaban con la participación de sujetos de la comunidad y la masiva participación en la Semana Campesina, evento que se basa exclusivamente en la comunidad escolar.

El relato de todas estas actividades cumple aquí en este texto dos funciones: inicialmente, evidenciar la relación amplia de la práctica de la IAP con el cotidiano escolar y otro, más denso, que es evidenciar que la investigación, incorporando la tarea docente, es una estrategia exitosa de calidad educativa. En este sentido

concordamos con la afirmación de Carlos Rodrigues Brandão (2003):

La razón de ser de la incorporación de algunas alternativas de investigación científica en el aula y en otros círculos de la escuela no termina en la recolección socio antropológica de datos de la realidad local. Esto es porque “realidad de la vida cotidiana” o “realidad social” no son planos simples y separados de la vida y de la cultura. Son ejes dinámicos y complejos de círculos de relaciones y sentimientos, de saberes y de significados, de gestión de bienes sociales y simbólicos, de intereses convergentes, diferentes y divergentes, de diversos tipos de escalas de poder. Estamos siempre, aún a través de la investigación amplia, rigurosa y multifacética, sólo arañando hilos y pequeñas fracciones de diseños del tejido social (p. 128).

La referencia anterior muestra la complejidad del proceso de IAP –vale destacar que la observación es oriunda de un trabajo muy similar del que es expuesto en este artículo– demuestra desde que comienza el proceso en la clase, la articulación sustancial entre escuela y cultura, muchas veces apartada por la escuela. Sin embargo, más que eso, Brandão es feliz al articular este proceso a “todo el tejido social”, ya que las observaciones aquí señaladas, acciones, actividades escolares, siempre se articulan alrededor de un proyecto de sociedad, basado en la propuesta emancipatoria que comparten los sujetos de la investigación.

Intervenciones, resultados y prácticas

La mejor conclusión de un trabajo con las características aquí expuestas es que todo el proceso indicó tanto nuevas necesidades como lo que debe ser corregido. Buena parte de los objetivos iniciales se cumplieron, la participación de la comunidad aumentó, los datos se obtuvieron. Pero las nuevas necesidades son, especialmente, el indicador del avance concreto de la acción. El proceso de IAP como metodología de formación continua presupone continuidad. La presente acción contribuyó fuertemente para la auto formación del colectivo escolar; el indicador de las necesidades de acción tanto en el plano pedagógico –pues la comunidad sugiere en sus manifestaciones una serie de proyectos conjuntos–

como en el plano político, ya que en forma inesperada surgieron varias cuestiones estructurales. Otro dato para resaltar es la función que el colectivo investigador llega a adquirir con la implantación de la actividad. Actualmente el proceso de visita a la comunidad es una regla del proceso formativo desde el inicio del año. El trabajo en equipo conjunto acerca a la comunidad escolar temas que serán abordados en la práctica educativa de la escuela a lo largo del año. Tal práctica beneficia tanto a los docentes como a la comunidad y contribuye con el andamiaje de la escuela.

El proceso también auxilia a los profesores que inician sus actividades en la tarea de ambientarse en la comunidad, de acuerdo con el relato que nos dan:

Cuando llegué a la escuela, la tarea era ir a la comunidad y entrevistar a dos familias. Al comienzo me sorprendí, pues pensé que íbamos a planificar. Pero mientras hacía la visita fui entendiendo, y comencé a conocer cómo era la escuela y sus alumnos a partir de su propia realidad, y luego, en el debate vi que aquello sí era planificación (Información verbal de un docente de la escuela).

El mayor éxito de esta actividad es comprender que todo docente y todo miembro de la comunidad escolar es un investigador. Principalmente permite incidir en la función docente, que suele estar cada día más alienada por el sistema, cada vez más normatizada de forma técnica. En general el docente no se ve como investigador y sus funciones quedan desligadas del proceso de construcción del conocimiento. El proceso de IAP devolvió la condición de investigador al docente, inicialmente afirmando que su profesión no se hace sin el acto de investigar y, en el desarrollo del proceso, otorgando las herramientas para que la investigación esté presente en la vida cotidiana escolar.

Desde el punto de vista académico se puede destacar que la extensión universitaria cumple su papel de desarrollo social. A partir de este “dar” a la comunidad, el científico se consolida, ya que los sujetos emprenden, colectivamente, un riguroso proceso de investigación; tal proceso no es demandado por las expectativas del investigador, de la institución o de los órganos de fomento, sino de los principales interesados: los sujetos sociales concretos.

Es importante destacar, como resultados del proceso de IAP, algunos elementos concretos del proceso formativo que se evidencia principalmente entre el grupo llamado colectivo investigador, con mayor énfasis entre los docentes. Todo el proceso tiene como base la Educación de Campo; estudios y prácticas buscan afirmar la identidad de campo, como el propio nombre del proyecto de extensión lo indica. Tal tarea fue cumplida en el proceso, y se pueden citar dos hechos concretos: el primero de ellos es la nomenclatura de la escuela. El colectivo investigador entendió que la palabra rural no daba cuenta de la identidad de la escuela, de modo que por vía de la movilización y emisión de un decreto gubernamental, la escuela pasa a llamarse Escuela Municipal Campesina Chico Mendes. Otra acción que afirma la identidad del profesor “de campo” fue la realización de concursos específicos de ingreso a la escuela de campo, conllevando exigencias de formación en el área de educación de campo; hubo un proceso que garantizó el acceso docente partiendo de elementos mínimos de conocimiento acerca de la Educación de Campo.

Nuestro propósito con esta exposición de la experiencia unida al análisis de la IAP, tuvo como objetivo dejar en evidencia que el proceso de investigación necesita ser parte del cotidiano del docente y que encuentra base epistemológica en los procedimientos de IAP. Tal base, a nuestro entender, es de vital importancia para la sociedad como un todo, pues además de los beneficios en el interior de la práctica pedagógica, la metodología insiste en que los resultados muestren las necesidades sociales. Por ello, no es gratuito que los elementos indicados en estas consideraciones finales se coloquen como reflejos exteriores de la práctica educativa. Es la praxis social la que caracteriza los trabajos del paradigma de la IAP.

Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (2003) *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Buenos Aires: Lumen.
- BORDA, O. F. (1985) “Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular”. En: BRANDÃO, C. R. (Org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense. p.42-62.
- BRANDÃO, C. R. (1985) (Org.) *Pesquisa Participante*. 5. ed. São Paulo:

Brasiliense.

_____ (2003) *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez.

_____; STRECK, D. R. (2006) (Orgs.) *Pesquisa Participante; O saber da Partilha*. Aparecida: Idéias & Letras.

COMILO, M. E. da S. (2008) “A construção coletiva da Escola: A Escola Chico Mendes e sua história”. En: MARTINS, F. J. (org.) *Educação do Campo e formação continuada de professores*. Campo Mourão; Porto Alegre: Editora FECILCAM; EST. p.11-29.

DEMO, P. (2004) *Pesquisa Participante; saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GIOANNOTEN, V.; WIT, T. de (1985) “Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa”. En: BRANDÃO, C. R. (Org.) *Repensando a Pesquisa Participante*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense. p.158-188.

MARTINS, F. J. (2011) *Ocupação da Escola: uma categoria em construção*. Cascavel: Edunioeste.

MST (2005) *Dossiê MST Escola – Documentos e Estudos 1990-2001*. Caderno de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis: Iterra.

SILVA E SILVA, M. O. (2006) “Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática”. En: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.) *Pesquisa Participante; O saber da Partilha*. Aparecida: Idéias & Letras. p.123-50.

Fernando José Martins: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campus Foz do Iguaçu. Professor e Diretor do Centro de Educação, Letras e Saúde. fernandopedagogia2000@yahoo.com.br

Maria Edi da Silva Comilo: Escola Municipal Camponesa Chico Mendes. Professora e Supervisora Escolar e militando do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST Assentamento Ponta do Tigre. mariaedic@hotmail.com

Comentarios de Libros



Estrategias de investigación cualitativa

Irene Vasilachis de Gialdino (Coordinadora). Editorial Gedisa. Biblioteca de Educación, 2015. 277 páginas.

Juana Erramuspe
Aceptado Octubre 2015

Esta compilación de trabajos de varios autores se ocupa del estado actual de la investigación cualitativa, retomando a la vez sus orígenes históricos y su carácter epistemológico como parámetros para orientar la reflexión sobre las problemáticas que constituyen desafíos vigentes en el campo.

Desde una visión que mantiene el eje en el contexto latinoamericano, Irene Vasilachis presenta su propuesta original para repensar las limitaciones de las oposiciones clásicas entre los paradigmas más representativos de la investigación en Ciencias Sociales. Pero también hace aportes originales a las visiones que entienden esos paradigmas como complementarios, señalando que no alcanza con explicitar esa complementariedad para liberar la investigación de la mirada reduccionista centrada en el investigador y en la concepción científica del mundo.

Así, en el Capítulo I, se presenta la Epistemología del Sujeto Conocido como una alternativa a la Epistemología del Sujeto Cognoscente y como un modo de superar las nociones centradas exclusivamente en el investigador, para pasar a un marco que permita afianzar perspectivas de interacción cognitiva entre corpus de conocimiento diferentes.

Desde allí, se resignifican a su vez las relaciones entre la Metodología de la Investigación y la Epistemología, reafirmando la necesidad de ese vínculo y definiéndolo como una permanente construcción desde la reflexividad. Se trata de prestar atención a “la ciencia que se está haciendo”, más que al conocimiento ya producido.

Esta fecunda línea de trabajo podría posibilitar para la Metodología de la Investigación, la construcción progresiva de puentes teóricos con contribuciones

fundamentales de disciplinas como la Sociología y la Epistemología de nuestro tiempo, que resaltan la necesidad de ampliar los márgenes de lo que se considera conocimiento válido más allá de los límites de los productos de la ciencia occidental. Este cambio en las disciplinas sustantivas, requiere a su vez la revisión de la forma en que concebimos y encaramos la investigación en ciencias sociales, revisión que aún se encuentra en ciernes y a la que el texto de referencia podría hacer un gran aporte.

En consonancia, los capítulos 3 a 6 retoman la Epistemología del Sujeto Conocido como eje para la revisión de las principales tradiciones de la investigación cualitativa –luego de pasar revista, en el capítulo 2, a los principales rasgos y problemas del diseño de investigación cualitativo–. Así se profundiza en el enfoque etnográfico, la teoría fundamentada en los datos, las historias de vida y los estudios de caso en investigación cualitativa, mostrando su carácter de estrategias complejas que integran las técnicas –recursos específicos– de maneras variadas. Se comprenden complementariamente las técnicas de recolección, análisis e interpretación de los datos, destacando especialmente el papel de la comparación constante en la producción de teoría a partir de los datos. Se presenta al paradigma interpretativo como el más representativo de la investigación cualitativa.

A partir de un minucioso rastreo de autores y sus contribuciones teóricas, definiendo por comprensión los acuerdos y por extensión los puntos de discordancia, se logra dar cuenta acabadamente de los aportes más representativos de un campo de estudio hartamente complejo y heterogéneo. Las referencias teóricas, igualmente abundantes en cada uno de los capítulos, permiten al lector disponer de una red de conceptos lo suficientemente vasta para manejarse con fluidez en las problemáticas centrales de la investigación cualitativa.

Además, la obra también da cuenta de un factor altamente transformador –en potencia– de los modos de hacer investigación en ciencias sociales, en cuanto al procesamiento del material de campo se refiere: el uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos. El capítulo 7 es una contribución valiosa en información, tanto sobre los programas disponibles como sobre sus características, ventajas y prevenciones, resaltando en todo momento el carácter insustituible del investigador en la toma de decisiones y en la producción de los

resultados de investigación.

En resumen, la obra misma es un ejemplo de lo que postula como requisito para la buena investigación cualitativa: una adecuada combinación entre flexibilidad y rigurosidad. Exhibe la suficiente flexibilidad para acoger en el campo variadas y creativas formas de aproximarse al conocimiento, y la necesaria rigurosidad para mantener la actitud reflexiva en permanente vigilancia epistemológica.

Sin duda lo más innovador de la presente obra es el reconocimiento y explicitación de lo ontológico como elemento incidente en la perspectiva epistemológica, tanto si se consideran las miradas disciplinares, como las interacciones culturales producidas en el propio campo; todo lo cual potencialmente modifica –debería modificar–, los modos como concebimos la producción de conocimiento. Pero esa incidencia de lo ontológico no es lineal, ni determinista. Así, habría tantos modos de aproximación a lo real y de producción de conocimiento, como experiencias sociales sean abordadas. El propio modelo de la Epistemología del Sujeto Conocido, se identifica como un producto del trabajo de Vasilachis con poblaciones en situación de extrema pobreza en la Ciudad de Buenos Aires (p. 51). Incluso cambios paradigmáticos como el abandono relativo de los modos de abordaje cuantitativistas, aparecen asociados, en otras partes de la obra, con esta incidencia de lo ontológico sobre lo epistemológico.

El crecimiento y la heterogeneidad de la pobreza, junto a la expansión de un mercado desregulado, con un Estado social en retirada, exigieron otra mirada hacia la sociedad, abandonando la idea de homogeneidad proveniente de cifras y categorías que no daban cuenta en profundidad de dichas rupturas. La dimensión biográfica contextualizada, el análisis de las trayectorias individuales y familiares, las historias de vida de individuos y familias, son cada vez más necesarios para descifrar lo social (Cap. “Historia de vida y métodos biográficos”, p. 180).

La creatividad y la generación de teoría de manera inductiva aparecen como condición y consecuencia a la vez del proceso aludido, imposibles de escindir

del compromiso ético-político del investigador y de la necesidad de producir conocimiento válido localmente, compatible con modos particulares de concebir el “mundo de la vida”, como denomina la autora a las manifestaciones empíricas de lo social. En ese sentido, a lo largo de esta obra aparece la opción política por los sectores vulnerados y silenciados históricamente, como la toma de posicionamiento inherente a la investigación cualitativa. Y, en este punto, a pesar de que se apunta explícitamente a la subyacencia del paradigma interpretativo, los autores aportan también argumentos que permiten asociar investigación cualitativa y paradigma crítico.

La lectura completa del volumen, resulta en un prolífico intento de sensibilización del lector ante las particulares experiencias que enfrentará si asume la empresa de la investigación cualitativa, ayudándolo a tomar conciencia de que será su historia y sus elecciones personales, sus saberes y creencias, los que se verán interpelados y conmovidos.

En palabras de la propia Vasilachis:

En momentos como el actual, en el que la investigación cualitativa se caracteriza por su rigor y por su flexibilidad, por su sistematicidad y por su creatividad, por su pluralismo metodológico y por su reflexividad, lo que intentamos es dar cuenta de la seriedad de la tarea de investigación, de su exigencia, de su dedicación, de su compromiso, especialmente el de carácter ético, en razón de que la actividad de las investigadoras e investigadores cualitativos es eminentemente relacional, y a medida que más nos acercamos a los “otros”, más descubrimos cuánto de ellos “vive” en nosotros. (...) Esta mirada tiene que ser lo suficientemente ajena como para no invadir, suficientemente diestra para descubrir, suficientemente humilde para reconocer el valor de otras miradas (p.21).

En cuanto a los autores convocados, exhiben trayectorias formativas desarrolladas en las universidades públicas y en los organismos públicos del sistema científico-tecnológico, así como en instituciones de referencia de nivel global

para la producción de conocimiento sobre lo social. Tienen a su vez importantes carreras como investigadores, y como formadores de recursos humanos para la investigación de grado y posgrado.

Juana Erramuspe: Magister en Política y Gestión de la Educación. Docente del Área de Metodología de la Investigación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. erramuspejuana@gmail.com

Información Institucional



Normas para la recepción y selección de artículos

CARÁCTER DE LAS PUBLICACIONES.

1. La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1.1 Artículos originales e inéditos basados en:

- a)** investigaciones científicas
- b)** actividades de extensión
- c)** experiencia en docencia
- d)** reflexiones sobre un problema o tópico particular.

1.2 Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.

1.3 Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

1.4 La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

2. Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

1. La presentación de los artículos deberá ajustarse a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o

comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.

Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita
Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita
Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica
Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal
Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.
- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.
- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.
- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.
- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

2. Mecanismos para la selección de artículos:

La recepción de los trabajos no implica compromiso de publicación. El Consejo Editorial procederá a la selección de trabajos que cumplan con los criterios formales y de contenido.

El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número, debiendo tener en cuenta las evaluaciones.

Las colaboraciones aceptadas se someterán a correcciones de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la Revista implica la aceptación de lo establecido en este Reglamento.

Se comunicará a los autores la aceptación o no de los trabajos en el término máximo de dos meses. Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor, quien deberá contestar dentro de los cinco días si las acepta, en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a: revistapolifonias@yahoo.com.ar

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

La información correspondientes a los Programas y
Proyectos de Investigación y Extensión vigentes en el
Departamento de Educación a la fecha se encuentra
disponible en Polifonías Año IV / Nro. 6

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Telefono: 02323-423979/423171 int. 1293-1297**

II Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”

Las I Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas” y la creación de la Red Interuniversitaria para el desarrollo del campo didáctico en la Educación Superior, han sido fruto de la iniciativa que en 2013 llevaron adelante la Dra. María Mercedes Civarolo y la Mg. Sonia Lizarriturri, desde la Universidad Nacional de Villa María, en la promoción de espacios de reflexión conjunta y de diálogo acerca de las relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Estas Jornadas han aportado al encuentro entre docentes e investigadores de distintas especialidades y al desarrollo de un fructífero trabajo colaborativo en el campo de la Didáctica, tendiendo redes interinstitucionales que han hecho posible promover la continuidad de este espacio.

Durante los días 11, 12 y 13 de Agosto de 2015 se desarrollaron en nuestra Universidad las II Jornadas Internacionales, siendo coordinadas de manera conjunta por la Dra. María Mercedes Civarolo (UNVM; UNTF), la Mg. Sonia Lizarriturri (UNVM), y la Mg. Mónica Insaurralde (UNLu). Este encuentro académico constituyó un espacio de intercambio de experiencias e investigaciones en torno a la enseñanza en la Educación Superior, que procuró favorecer un trabajo colegiado entre docentes e investigadores de diferentes casas de altos estudios. Por otra parte, este evento posibilitó que otras universidades solicitaran el ingreso a Red Interuniversitaria para el desarrollo del campo didáctico en la Educación Superior.

Durante las Jornadas se expusieron 20 Pósters y 168 Ponencias distribuidas en 28 Mesas cuyos autores –docentes y estudiantes– pertenecen a veinticinco

Institutos Superiores de Formación Docente provenientes de distintas jurisdicciones de nuestro país –Buenos Aires, Santa Fe, CABA, La Pampa, San Juan y San Luis. Participaron también expositores de treinta y cinco universidades argentinas, docentes-investigadores de distintos departamentos y facultades, que compartieron sus experiencias e investigaciones sobre diferentes áreas y disciplinas¹, entre ellas: Humanidades, Ciencias Sociales, Filosofía y Letras, Educación, Psicología, Arte, Periodismo, Derecho, Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales, Medicina y Ciencias de la Salud, Odontología, Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, Ciencias Veterinarias, Ciencias Económicas, Arquitectura y Urbanismo. También contamos con la participación de docentes investigadores de doce instituciones extranjeras de nivel superior, un instituto y once universidades de Chile, Brasil, Colombia, Uruguay, Venezuela y País Vasco.

Tanto los Paneles como las Mesas de Ponencias se desarrollaron alrededor de tres ejes temáticos:

Eje 1: Problemáticas del campo de la enseñanza en la educación superior actual.

Eje 2: Problemáticas en torno a las relaciones actuales entre la Didáctica General y Didácticas Específicas en el nivel superior.

Eje 3: Problemáticas actuales en torno a la vinculación entre la enseñanza y las TIC en el nivel superior.

En la Conferencia Inaugural el Dr. Juan Bautista Martínez Rodríguez, de la Universidad de Granada, desarrolló su exposición bajo el tema “Prácticas, políticas y retóricas en la enseñanza universitaria”. Esta Conferencia se centró en la paradoja que cruza las prácticas de innovación universitaria y de evaluación estandarizada de la docencia y la calidad. El conferencista profundizó el análisis de la singularidad de las aulas y las instituciones universitarias, frente a instituciones que son irrepetibles y, a la vez, comparables, por lo que analizó la

¹ En la página: <http://didacticasunvm.webnode.com/> podrán encontrar tanto el programa como la conformación de las distintas mesas de ponencias, distribuidas en los tres ejes temáticos, con los expositores, el título del trabajo y las instituciones de referencia.

complejidad de las prácticas universitarias en el contexto del proceso de Bolonia, y otras experiencias que respetan lo mejor de la tradición universitaria.

Durante el Panel de Apertura “La investigación sobre la enseñanza en Educación Superior. Problemas y perspectivas”, la Prof. Alicia Camilloni (UBA) realizó una presentación en relación con los cambios sociales que generaron nuevas disciplinas y profesiones, y cómo las mismas atraviesan la educación superior en sus aspectos estructurales, administrativos y culturales, conformándose un conjunto de problemas interrelacionados. Sin duda, su participación fue una oportunidad y un gran desafío para instalar la reflexión acerca de lo que se denominan “Didácticas de las profesiones”. En tanto, la Dra. Elisa Lucarelli (UBA; UNTREF) centró su exposición en la Didáctica universitaria como un territorio a conformar, como Didáctica Específica, incluyendo hallazgos e interrogantes pendientes, frutos de investigaciones actuales en el campo.

En el Panel “La formación de docentes en y para la Educación Superior” contamos con la participación de los panelista Mg. Mercedes Collazo (Udelar, Uruguay), Dr. Raúl Menghini (UNS), Dra. Paula Pogrè (UNGS; UNTDF), Dra. Liliana Sanjurjo (UNR). Durante su desarrollo se analizaron experiencias de formación permanente de profesores que se desempeñan en la universidad, y de formación de grado de docentes que se forman en ella, pero que se desempeñarán en otro niveles del sistema; la experiencia de la UNS que incluye la formación de docentes de educación primaria en la universidad, y cómo los protagonistas se incluyen y son incluidos en otra “vida” institucional diferente a la de la escuela normal superior; y las posibilidades que ofrecen las prácticas docentes como eje articulador de los diversos campos de formación.

Contamos, también, con el Panel “Didáctica General y Didácticas Específicas. Desafíos para el desarrollo del trabajo colaborativo”, en el que disertaron los investigadores Dra. María Mercedes Civarolo (UNVM; UNTDF), Dra. Ana Lía De Longhi (UNC), Mg. Sonia Lizarriturri (UNVM), Dr. Marcel Pochulu (UNVM), Dra. Viviana Zenobi (UNLu). El Panel buscó compartir las investigaciones y/o experiencias que cada panelista viene desarrollando en su campo, y sus reflexiones acerca de los posibles trabajos colaborativos que se pudieran iniciar o continuar en educación superior.

También se desarrolló el Panel “La enseñanza en la formación de grado y posgrado mediada por las tecnologías de la información y la comunicación”, que estuvo a cargo de la Dra. Graciela Carbone (UNLu) y la Mg. Marilina Lipsman (UBA). El propósito central del Panel fue compartir experiencias y reflexionar sobre las posibilidades que las TIC ofrecen a la enseñanza en la educación superior, a la formación de futuros profesionales y a su desarrollo profesional continuo, tanto en instituciones con escasa como alta disposición tecnológica.

En el Panel de Cierre “Diálogo abierto sobre la enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos”, el Dr. Juan Bautista Martínez Rodríguez, la Dra. Elisa Lucarelli y la Mg. Mónica Insaurrealde, reflexionaron sobre los planteos generales de los diferentes Paneles y las conclusiones parciales de las Mesas de Ponencias, para delinear posibles problemas a investigar y los desafíos que se le presentan a la enseñanza en la educación superior.

Consideramos que estas II Jornadas Internacionales favorecieron el encuentro de estudiantes, docentes e investigadores de distintas especialidades e instituciones de referencia, construyendo espacios de comunicación y reflexión en torno a propuestas de enseñanza e investigaciones, que posibilitaron diálogos fecundos. Sus participaciones han permitido ampliar la mirada sobre las prácticas de enseñanza, a través de la extensión de puentes entre los aportes de la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

Contacto: didacticaseneducacionsuperior@gmail.com

Encuentro “Hacia la construcción de alternativas en la educación de jóvenes y adultos”. Acciones desde el estado, los movimientos sociales y el mundo del trabajo

San Miguel, 2 y 3 de octubre de 2015

En el marco de la jornada organizada por el Profesorado de Educación Media de Adultos (PEMA) y el departamento de Educación de la Universidad de Luján, se presentaron los conferencistas Lidia Rodríguez, docente de la Universidad de Buenos Aires; Marco Raúl Mejía Giménez, educador popular colombiano y Noel Aguirre Ledesma, viceministro de Educación Alternativa y Especial de Bolivia. Fueron presentados por la decana del Departamento de Educación de la Universidad, María Eugenia Cabrera, cuya disertación giró en torno al espacio relegado que desde siempre ha ocupado la Educación de Jóvenes y Adultos sobre la necesidad de generar espacios de encuentro y de construcción, a partir de los desafíos que la misma impone.

Lidia Rodríguez comenzó una historización de la EDJA problematizando el para qué sirve la historia, arribando a la idea de que sirve para la desnaturalización del presente y la toma de conciencia. Planteó la necesidad de pensar una historia de los sujetos, como parte de ver el proceso de memoria de los pueblos: esa historia permite ver quién es el adulto de la EDJA. Señaló que en 1928 el 80% de la población de la educación de adultos era menor de 20 años. La juventud de los estudiantes de la EDJA mantiene el debate acerca de sus destinatarios y evidencia que la adultez encubre esencialmente el lugar que se ocupan en la estructura social, lugar de carencia y sufrimiento. Es una construcción histórica que no tiene un significado fijo. Luego problematizó la figura del oprimido y, con ello, cuáles son ahora los mecanismos que provocan la dominación, destacando en esa construcción el poder de los medios de comunicación hegemónicos, que provocan una fantasía de participación: la opresión ya no está territorializada.

Marco Raúl Mejía Giménez por su parte disertó acerca de qué es la educación popular hoy, cuál es la politicidad de la educación de adultos, cuáles son los asuntos sin resolver y cuales los asuntos que los educadores populares no pueden eludir en la hora actual. La educación popular tiene una historia, tiene una conceptualización que le permite construir un horizonte de pensamiento crítico y alternativas y pedagogía, que enlaza a quienes quieren transformar la realidad, tiene una epistemología particular, una propuesta pedagógica y metodológica. Se trata de construir otro sentido de la Educación de Adultos desde la Educación Popular, construir una reconfiguración crítica del campo. Esto sólo es posible desde los movimientos sociales o los gobiernos progresistas. Hay que construir la EDA como un campo en disputa.

Aguirre Ledesma, por su parte, planteó qué está pasando con la educación en Bolivia y cómo se concibe la Educación de Adultos desde los ámbitos gubernamentales. La historia de la educación boliviana marca la negación de la educación para los campesinos, los indios, etc. La nueva concepción de educación se define como pluri, intercultural, plurilingüe, científica, descolonizadora y productiva. Entre sus mandatos se destacan: educación no es igual a escuela; ese reduccionismo implica una mirada colonizada. La educación intracultural e intercultural permite pensar un currículo descolonizado, desde cada cultura y cada pueblo. La concepción de educación productiva rompe la dicotomía entre teoría y práctica, para construir un nuevo concepto de calidad educativa, en el sentido de una educación integral del ser humano que comprenda diversas dimensiones: la espiritual, la de los saberes, la de la política y la organización y la de producir y crear. La Educación Alternativa en Bolivia comprende tanto la Educación de Jóvenes y Adultos como la Educación Permanente, la alfabetización y la post alfabetización.

En el encuentro participaron docentes de CENS, FINES, Bachilleratos Populares, estudiantes de Institutos de Formación Docente, docentes de la UNLu, inspectores y organizaciones y movimientos sociales. La presencia fue muy numerosa y la síntesis final es la necesidad de dar continuidad sistemática a estos encuentros.

El 2º día del encuentro los presentes se dividieron en grupos organizados a partir de diferentes ejes en cada mesa de trabajo. Las conclusiones fueron las siguientes:

“Educación de adultos en el sistema formal: Educación Básica de Adultos”

Propuestas para la Educación Primaria de Adultos

Trabajar en red con diversas instituciones y actores del sistema educativo para adultos.

Sistematizar las prácticas docentes para compartir con los colegas (elaboración de materiales, etc.).

Invitar a las escuelas a especialistas de la educación de adultos.

Favorecer la transmisión de conocimientos de los docentes con más antigüedad en la docencia, que están a punto de jubilarse.

Habilitar espacios de formación.

Articular con los diferentes niveles del sistema educativo en general.

Brindar propuestas educativas que se gesten desde las bases.

“Educación de adultos en el sistema formal: Educación Media”

En el actual contexto de funcionamiento de las escuelas medias de adultos, con una presencia significativa de jóvenes, uno de los desafíos es retomar la centralidad del conocimiento en el trabajo cotidiano. Estos sujetos jóvenes, precarizados y atravesados por problemas sociales agudos, requiere de nuevos formatos y modos de trabajo. Algunas de las líneas a profundizar en esta dirección, son:

Pensar vínculo teoría práctica.

Reflexionar sobre el hacer.

Sistematizar, compartir el saber pedagógico.

Pensar en el papel de la ciencia.

En cuanto al trabajo de enseñar en adultos se reflexiona sobre la necesidad del trabajo colectivo, vinculado con los tiempos de trabajo individual. Se requiere de una formación específica del profesor/educador de adultos, que supere la formación tradicional de los profesorados. Ante la ausencia de especificidad, se rescatan los proyectos de autoformación y la existencia de los Profesorados Populares de Adultos. También se acuerda en la necesidad de producir materiales específicos que acompañen las prácticas pedagógicas.

Finalmente, se plantea la importancia de jerarquizar la Educación de Adultos al interior del sistema educativo y se sugiere la fecha del 8 de septiembre (Día Internacional de la Alfabetización) para que la Universidad organice sistemáticamente un encuentro de educación de adultos, para debatir y repensar el campo.

“Educación de adultos y el mundo del trabajo”

- ¿Cómo incluir a los jóvenes al mundo del trabajo? ¿A qué tipo de trabajo? ¿Bajo qué condiciones?
- La educación y el mundo del trabajo están desfasados. La escuela no ha realizado cambios profundos en su estructura político-pedagógica y, por otro lado, el mundo del trabajo es un mundo de cambios rápidos.
- ¿Qué es trabajo? Existen trabajos que no están vinculados a la empleabilidad.
- Existe trabajo asalariado y trabajo no asalariado.
- ¿Quiénes llegan a la educación de adultos? ¿Qué tipo de demandas traen? ¿Buscan mejorar sus condiciones de empleabilidad?

- En la sociedad está instalada la idea del progreso y la movilidad social a través de la educación.

- El sentido de la educación debe ser la de movilizar y organizar a la clase social. Reconstruir trayectorias de vida y laborales para reconocer la realidad y organizarnos para modificar las relaciones de fuerza dentro de la clase.

- Reflexionar sobre el mundo del trabajo en espacios educativos implica:

Pensar en las condiciones de trabajo.

No caer en el voluntarismo pedagógico para el cambio de las condiciones de vida.

Interpretar las condiciones de vida y proponer soluciones de manera colectiva para intervenir en la estructura económica y social.

La conciencia crítica no puede estar escindida de las condiciones de clase.

- ¿Qué tipo de saberes circulan a nivel territorial? ¿Cómo recuperar las experiencias colectivas de formación y producción que existen a nivel regional?

- ¿Para qué? ¿A favor de quienes se seleccionan los contenidos curriculares?

- Una escuela transformadora debiera generar propuestas educativas alternativas y valorar los saberes del territorio.

“Educación de Adultos y Movimientos Sociales”

A nivel general, se discutió sobre:

- Tensiones entre la construcción de propuestas de educación en los movimientos

sociales para y en la institucionalidad, lo que representa un reto por los condicionamientos y especificidades que conlleva.

- ¿Cuál es el papel de las organizaciones, colectivos, grupos, etc., en la construcción de una escuela que no sólo sea pública, sino popular?
- Los movimientos sociales han construido propuestas de educación que sobrepasan el formato escolar y que pretenden responder a las necesidades y a la realidad, que pretenden enfrentar las condiciones de dominación y exclusión que viven muchas comunidades.
- En toda propuesta de formación se dan tensiones entre las formas de concepción del mundo; es en ello en lo que debemos seguir trabajando. En la escuela tradicional y en la que queremos y estamos construyendo se disputan conocimientos, sentidos, formas de relación con el territorio.
- Tenemos necesidad de encontrarnos, de reconocernos, de saber lo que se está haciendo, cómo se está haciendo, cuáles son los cuestionamientos. Nos hace falta generar un espacio en el que seamos capaces de deliberar juntos.
- Las organizaciones, movimientos sociales generan propuestas hacia la institucionalidad, pero también por fuera de la escuela, porque hay procesos que tienen sentido justamente fuera de ella; no es necesario que todo entre en ese formato.
- Había en esta mesa experiencias de bachilleratos populares, experiencias de educación de adultos desde el FINES, Asociación Campesina de Inzá, Colombia, Colectivos culturales, entre otros.

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján en la Orientación Ciencias Sociales y Humanas

Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón

Acreditado por CONEAU – Res. 652/05

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Acreditada y Categorizada “A” por CONEAU – Res. 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Alejandro Fernández

Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 138/10

Maestría en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada “C” por CONEAU – Res. 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género

Dir.: Cecilia Lagunas

Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Recon. Ofic. Provis. y Validez Nac. Título Res. Min. ME N°306/08

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Alejandro Fernández

Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 148/10

Especialización en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada “C” por CONEAU – Res. 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 885/09

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>