



Miradas patagónicas sobre problemas y experiencias de la educación popular

Compiladora: Inés Fernández Mouján

Editoras: María Inés Barilá y Alba Eterovich

Autores/as:

Alba Eterovich, Analisa Castillo, Andrés Amoroso, Brian Richmond, Guadalupe Magalí Ibáñez, Inés Fernández Mouján, Cecilia Peña, María Inés Barilá, Paola Cuenca y Verónica Cuevas

Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire



**Miradas patagónicas
sobre problemas y experiencias
de la educación popular**



Miradas patagónicas sobre problemas y experiencias de la educación popular

Compiladora: Inés Fernandez Mouján

Editoras: María Inés Barilá y Alba Eterovich

Autores/as:

Alba Eterovich, Analisa Castillo,
Andrés Amoroso, Brian Richmond,
Guadalupe Magalí Ibáñez, Inés Fernández Mouján,
María Cecilia Peña, María Inés Barilá,
Paola Cuenca y Verónica Cuevas.

Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire

EDUCO

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Neuquén 2022

Miradas patagónicas sobre problemas y experiencias de la educación popular / Alba Eterovich ... [et al.]; compilación de Inés Fernández Mouján; editado por María Inés Barilá; Alba Eterovich. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue. Editorial Universitaria del Comahue, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-604-618-3

1. Educación. 2. Educación Comunitaria. 3. Escuelas. I. Eterovich, Alba, ed. II. Fernández Mouján, Inés, comp. III. Barilá, María Inés, ed.

CDD 370.91734

El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue** avaló la publicación del libro “Miradas patagónicas sobre problemas y experiencias de la educación popular”, de Inés Fernández Mouján (compiladora), María Inés Barilá y Alba Eterovich (editoras) y otros, presentada por Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

Miembros académicos: Dra. Adriana Caballero – Dra. Ana Pechén – Dr. Enrique Mases

Presidente: Mg. Gustavo Ferreyra

Director Educo: Lic. Enzo Canale

Secretario: Com. Soc. Jorge Subrini

Disposición N° 064/22

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

©2022 – **EDUCO**- Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin el permiso expreso de EDUCO.

Índice

Introducción.....6

Capítulo 1. Paulo Freire en Argentina y sus legados en la educación popular.

Inés Fernández Mouján.....9

Capítulo 2. Populismo y educación popular en la teoría de la hegemonía.

Brian Richmond.....29

Capítulo 3. Tensiones entre la educación de adultos y la educación popular en un contexto histórico único, los ‘70’.

María Inés Barilá; Alba Eterovich; Analisa Castillo y Verónica Cuevas.....49

Capítulo 4. Un mapeo por la matriz histórica del Plan FinEs.

Andrés Amoroso.....67

Capítulo 5. La escuela como espacio de ¿interculturalidad? Acerca del CEPJA de Chipauquil.

Paola Cuenca y Guadalupe Magalí Ibáñez.....84

Capítulo 6. Educación popular y feminismos. Una conversación necesaria.

María Cecilia Peña.....95

Breve CV de los/as autores/as.....114

Introducción

Este libro es la primera publicación de la Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire (CLIPF). Esta Cátedra Libre fundada en 2018, surge de una iniciativa de las sedes de la de la Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue y de la Universidad Nacional de Río Negro y cuenta con el aval del Centro Paulo Freire de Pernambuco, Brasil. La integran, también, la Escuela de Arte Alcides Biagetti, el ISFD y T N° 25, el IFDC-EF de Viedma. Tiene su sede en el Centro Regional Universitario Zona Atlántica (CURZA-UNCo). La Cátedra propone difundir, reflexionar y promover el análisis de la vida y obra de Paulo Freire a cuenta de comprender e interpretar su biografía intelectual, sus categorías centrales y los aportes a la producción de conocimiento latinoamericano con foco en el campo de la educación popular para poner en diálogo éste legado con problemáticas educativas y sociales actuales.

Las escrituras que aquí se presentan son el producto del trabajo colectivo de sus integrantes, sus diversas miradas se proponen problematizar desde el territorio la educación popular, porque interesa revisar legados y tradiciones para habilitar caminos posibles que permitan (re)significar pensamientos y prácticas en pos de la apertura a nuevos horizontes.

En la primera parte de este libro se presentan dos artículos: en el Capítulo I “Paulo Freire en Argentina y sus legados en la educación popular”, Inés Fernández Mouján analiza la historicidad del término “educación popular”. El Capítulo II de Brian Richmond, “Populismo y educación popular en la teoría de la hegemonía” (re)conceptualiza el término educación popular con los elementos que provee la teoría de la hegemonía para observar los alcances de la educación popular en el terreno de las luchas político-pedagógicas libradas en América Latina.

En la segunda parte en el Capítulo III “Tensiones entre la educación de adultos y la educación popular en un contexto histórico único, los ‘70” de María Inés Barilá; Alba Eterovich; Analisa Castillo y Verónica Cuevas, las autoras indagan sobre Centros Educativos de Nivel Secundario de Viedma dependientes de la DINEA (1968-1974) para, a partir de allí, establecer un diálogo entre las ideas de Freire y la educación popular. En el Capítulo IV “Un mapeo por la matriz histórica del Plan FinEs”, Andrés Amoroso desde el territorio de Patagones, Provincia de Buenos Aires, realiza un mapeo del Plan FinEs en clave política pública de educación popular. Paola Cuenca y Guadalupe Magalí Ibáñez en el Capítulo V “La escuela como espacio de ¿interculturalidad? Acerca del CEPJA de Chipauquil” realizan una aproximación a la problemática de la interculturalidad que atraviesa la comunidad educativa del Centro Educativo para Jóvenes y Adultos en Chipauquil- paraje ubicado a 70 km de la

localidad de Valcheta de la Provincia de Río Negro-. En el Capítulo VI María Cecilia Peña en su artículo “Educación popular y feminismos. Una conversación necesaria”, reflexiona sobre las posibilidades y aportes de una pedagogía popular con perspectiva feminista.

El objetivo central de este libro es contribuir a problematizar la actualidad del debate sobre educación popular, sus tensiones, el potencial que la misma tiene tanto en nuestras prácticas en el territorio, cómo en las políticas públicas y en las acciones dentro de las instituciones educativas de la educación formal.

Resta sólo indicar que estos textos son producto de un antecedente fundacional, el Seminario de Posgrado “La educación popular: su historia y sus prácticas teórico-críticas”¹ dictado por la Dra Inés Fernández Mouján y organizado por Programa de Investigación dirigido por Mg. María Inés Barilá². Las imágenes que se encuentran intercaladas con los capítulos permiten una aproximación a las actividades que se continúan realizando desde la Cátedra Libre.

Equipo Coordinador *Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire*

1 Se desarrolló en agosto de 2017 con el aval del CURZA UNCo y la Declaración de Interés del Ministerio de Educación y Derechos Humanos y de la Legislatura de la Provincia de Río Negro.

2 Programa de Investigación Código 04/V120 CURZA. UNCo. Previamente se denominó: Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos. (2017-2021. Ord. N°905/17 UNCo.)



Para: Lic. Alba Eterovich

Secretaria de Extensión del Centro Regional Universitario de la Universidad Nacional del Comahue

Fiando-se na máxima do educador Paulo Freire, para quem "(...) o homem se liberta em comunhão", o CENTRO PAULO FREIRE: ESTUDOS E PESQUISAS vem, por meio desta, confirmar sua disponibilidade em colaborar no trabalho de instituição da CÁTEDRA LIVRE PAULO FREIRE (Cátedra Libre Pablo Freire) da CURZA-UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE (ARGENTINA), em consonância com o ideal de uma educação libertadora, a ser vivenciada, em especial, pelos povos latino-americanos.

Recife, 28 de abril 2017.


Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva

Presidente do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas



André Gustavo Ferreira
Professor
SIAPE 2243044

Paulo Freire en Argentina y sus legados en la educación popular³

Inés Fernández Mouján (UNMDP, CIETP)

RESUMEN

Historiar el término educación popular permite comprender de manera cabal el sentido que adquirió la educación en Argentina. Para lograr una profundización en este debate propongo deconstruir y someter a crítica los sentidos de la educación popular para demostrar como en la tradición que inaugura Paulo Freire en 1963 en Angicos podemos encontrar su potencial y su carácter transformador. En síntesis, la línea de análisis somete a crítica la idea de educación popular en el inicio de la constitución del Estado de la Nación Argentina (Siglo XIX), desde enfoque que entrelaza lo que hay de descriptivo y que permanece en las tradiciones con un proceso mediante el cual algunas cosas se prefieren y destronan a otras. El foco está puesto en la tradición freireana, cómo ésta ubica en el centro de la escena educativa al sujeto oprimido, y la relación entre lo cultural y lo político. La intención es observar en las experiencias de educación popular argentinas los debates que habilitaron acciones resistentes a la colonialidad del poder-saber presentes en la educación como lo fue la Campaña de Reactivación de Educación de Adultos para la Reconstrucción (1974-1976) y luego realizar un análisis del presente de la educación popular en la Argentina.

PALABRAS CLAVE: Paulo Freire, Argentina, educación popular, lo político, lo cultural.

Paulo Freire in Argentina and his legacies in popular education

ABSTRACT

Historicizing the term popular education allows us to fully understand the meaning that education acquired in Argentina. In order to deepen this debate, I propose to deconstruct and criticize the senses of popular education to demonstrate how in the tradition that Paulo Freire inaugurated in 1963 in Angicos we can find its potential and its transforming character. In summary, the line of analysis criticizes the

³ El presente artículo fue publicado por *Cadernos Prolam/USP*, v. 19, n. 35, p. 77-97, Jul./Dez. 2019
DOI: 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.163842

idea of popular education at the beginning of the constitution of the Argentine Nation State (19th century), from an approach that intertwines what is descriptive and that remains in the traditions with a process through which some things are preferred and dethrone others. The focus is on the Freireian tradition, how it places the oppressed subject at the center of the educational scene, and the relationship between the cultural and the political. The intention is to observe in the experiences of popular education in Argentina the debates that enabled actions resistant to the coloniality of power-knowledge present in education as was the Campaign for the Reactivation of Adult Education for Reconstruction (1974-1976), and then carry out an analysis of the present of popular education in Argentina

KEYWORDS: Paulo Freire, Argentina, educación popular education, political, cultural.

INTRODUCCIÓN

Me pregunto ¿(Re)visitar legados y tradiciones nos puede habilitar caminos posibles para resignificar prácticas y la apertura de nuevos horizontes en la educación? Entiendo que por este camino andan (principalmente) los movimientos populares, multiplicando acciones marchan y reclaman por una educación que contemple territorios, culturas y voces contra-hegemónicas. Tengo la firme convicción que la educación popular en la tradición freireana y latinoamericana, en tanto intervención pedagógica-política es expresión de una identidad histórica y cultural, al mismo tiempo que un aporte a la resistencia política en nuestro continente americano.

Mi propuesta es pensar más allá de las narrativas originales o iniciales para entrometerme en los entre-medio y concentrarme en “[...] *los procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales.*” (Bhabha, 2017, p. 18); y observar como la praxis freireana es una práctica teórico-crítica de resistencia-negociación-tensión entre el dominio y la subordinación. Me propongo revisar los alcances y analizar brevemente sobre la historia de la educación popular en nuestra Argentina a partir de la constitución de la Estado-Nación y las marcas raciales que portó el proyecto sarmientino, para luego, situar los debates que se plantearon con la irrupción del pensamiento de Paulo Freire en la escena educativa argentina a mediados del siglo XX en adelante. En este punto hago foco la Campaña de Reactivación de Educación de Adultos para la Reconstrucción (CREAR, 1974-1976) y finalmente ubico la actualidad de estos debates.

EL LEGADO DE DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO: LA EDUCACIÓN Y SU MARCA RACIAL

En la historia de la educación argentina el concepto educación popular nos remite en primer lugar al legado sarmientino del siglo XIX en los inicios constitución del Estado Nación. La idea de educación popular fue sinónimo de instrucción pública en la Argentina. Ésta puede ubicarse en el propósito de instruir al pueblo para lograr el progreso general de la Nación, “condición necesaria para conformar una nueva subjetividad que sienta sus bases en la idea de un ciudadano moderno activo y libre”. Estos fundamentos se expresaron en dos lemas: “civilización y barbarie” y “orden y progreso”, en tanto principios organizadores subordinaron la libertad al orden. Así, en los inicios del sistema educativo argentino, la instrucción pública fue sinónimo de educación popular e hizo referencia a un proyecto cuyo fin fue “educar al soberano”⁴, pero desde una operatoria de sistemática exclusión-negación-racialización de las poblaciones originarias de nuestras tierras (Fernández Mouján, 2019, p. 121). Mi interpretación es que en este proyecto de educación popular sarmientino una voluntad homogeneizadora, cuyo objetivo es civilizar, silenciar y obliterar, para construir una nación de ciudadanos unidos por un idioma, una historia, un sistema educativo que contribuya a conformar una identidad homogénea y única, igualitaria para establecer así una comunidad de sentido (Añón y Rufer, 2018; Tenti Fanfani, 2007; Puiggrós, 1990). Educación que desde los inicios del sistema educativo argentino estuvo estrechamente ligada al proyecto de la Modernidad.

Ahora bien, si considero este análisis entiendo que el significante educación (en el decir de Michel Trouillot) es un término turbio de la familia de los “universales noratlánticos” (Trouillot, 2011), en tanto que universal noratlántico se estableció a partir de pedazos de la historia de la humanidad y se convirtió en estándar histórico, que desconoció, negó y silenció, “[...] *a los muchos Otros.*” (Trouillot, 2011, p. 81). Los universales noratlánticos, tal como lo sostiene Trouillot, no son descripciones ingenuas, sino que ofrecen visiones del mundo que niegan las localizaciones, las sensibilidades y la historia desde la cual emergen. Siempre prescriptivos, los universales noratlánticos sugieren, el estado correcto de las cosas, es decir una moral, un conocimiento, un hacer las cosas correctamente y un deber. Una seducción que resulta muchas veces irresistible. “*Si la seducción de los universales noratlánticos radica en su poder de silenciar su propia historia, nuestra tarea inmediata es desenterrar esos silencios.*” (Trouillot, 2011, p. 82).

Otro problema que resulta necesario destacar en el proyecto educativo moderno en la Argentina (y en los países coloniales) es el silencio, olvido y borramiento de las identidades culturales desde donde se operó sistemáticamente para producir un vacío,

⁴ Frase acuñada por Domingo Faustino Sarmiento y que condensa su posición de ilustrado.

una idea de tabla rasa sobre la cual erigir el presente y proyectar el futuro dentro del sistema educativo, estructura central del proyecto moderno. “[...] *la colonialidad*⁵, *en tanto persistencia configura una suerte de subtexto de la representación de identidades nacionales.*” (Añon y Rufer, 2018, p. 114). El “silencio de lo colonial”, sostienen Valeria Añon y Mario Rufer (2018), opera como fundante en la configuración de nuestro relato educativo y así la exclusión, la negación, lo indecible se presentan como figuras que estructuran nuestras teorías-prácticas, en definitiva, nuestras identidades. Al mismo tiempo que se banaliza y se trivializan acciones fundantes del Estado-Nación argentino como, por ejemplo, el genocidio indígena perpetrado en Argentina durante el siglo XIX. Lo que se presenta es un olvido necesario y funcional de lo colonial⁶, un tiempo vacío y homogéneo que resulta constitutivo de nuestras instituciones. Lo que se presentan son ficciones fundacionales a las que se le suman silencios fundacionales (Añon y Rufer, 2018, p.115-116). A partir de este análisis me pregunto: ¿Qué relaciones se puede establecer entre los “universales nor-atlánticos” (Troulliot, 2011) y el “silencio de lo colonial” (Añon y Rufer, 2018) con la idea de educación popular implícita en el proyecto de Sarmiento?

Pues bien, en una lectura crítica de *Facundo*⁷ o *Civilización i Barbarie* (1874) se puede señalar que los presupuestos filosóficos del proyecto político de Domingo Faustino Sarmiento llevan implícitos una clasificación racial de la población argentina y que encuentra su sostén ideológico en la obra de Alexis Tocqueville *La democracia en América*⁸ (1835). El *Facundo* tiene como modelo político la democracia liberal que

⁵ Se hace referencia a la noción de “colonialidad del poder” Anibal Quijano (2000) y en la tradición de la idea de “capitalismo racial” propuesta por Cedric J. Robinson (1983). Ahora bien, la colonialidad del poder es un concepto que implica algunas ideas centrales: racismo, poder como red de relaciones; heterogeneidad estructural y totalidad. Es decir que, no es posible comprender el modo en que existe una determinada formación social y la manera en que opera el poder que la configura, si no se analizan las formas históricas en que se dan las relaciones de dominación/explotación/conflicto que articulan las disputas en sus diversos ámbitos, y si no se tiene en cuenta la heterogeneidad de relaciones de determinación que definen su comportamiento.

⁶ Lo colonial término en el que me referiré para designar una trama compleja de prácticas (simbólicas y materiales) que garantizan la subordinación de grupos sociales. Una práctica de poder-saber, cuya capacidad de representar afecta los modos de organización social de pueblos colonizados, e inscribe sus formas de productividad, como así también las resistencias “En las historias americanas la palabra despliega de manera específica procesos de producción de la subjetividad muy profundos que articulan en combinaciones específicas de la raza, el género, la clase y el sexo” (De Oto y Catelli, 2018, p. 232).

⁷ Sarmiento en el *Facundo* se construye a si mismo de una manera muy precisa, es un texto que forma parte de su lucha política. Dicho de otro modo, lo que dinamiza su obra es la lucha por el poder. Sarmiento con el *Facundo* se propone ganar consenso para su proyecto político (Terán, 2015, p. 67-68). De allí que, el nombre *Facundo* refiere al caudillo argentino Facundo Quiroga; para Sarmiento éste encarna “un aspecto esencial de la realidad de su tiempo: la barbarie” (Terán, 2015, p. 70).

⁸ Ensayo filosófico político en el que desarrolla la teoría del Estado democrático. Traza en ella su teoría sobre la democracia y sus condiciones de posibilidad a partir del principio de igualdad. Tocqueville escribe en pleno auge del liberalismo, en un contexto en donde los Estados europeos consideran al resto del mundo como posesión al mismo tiempo que un mercado sin límites. El liberalismo, para Tocqueville, implica en su esencia una relación de producción/destrucción junto con

le propone Tocqueville, dice Sarmiento “[...] mi ánimo es solo mostrar el nuevo orden de instituciones que suplantán a las que estamos copiando de la Europa.” (Sarmiento, 1874, p. 174). Este “nuevo orden”, esta democracia liberal se estructura a partir de principios raciales (Mbembe, 2012), sus fundamentos pueden sintetizarse en la siguiente afirmación: “*La raza de hombres por excelencia es la blanca [...] primero en luces, en poder y felicidad, es el hombre blanco, el europeo, el hombre por excelencia [...] debajo están el negro y el indio [...] éstas son razas infortunadas, desgraciadas e inferiores*”, *estos no tienen estatuto de humanidad.*” (1957, p. 312-313).

Ahora bien, detengámonos por un momento en ¿Quién era Domingo Faustino Sarmiento? Nace en la Provincia de San Juan, Argentina. Acompañó y participó activamente de la vida política⁹ en los inicios de la constitución del Estado-Nación, enemigo político de Juan Manuel de Rosas (1793-1877) y del caudillo riojano Facundo Quiroga (1788-1835). Fue un intelectual romántico e ilustrado, activo integrante de la llamada Generación del 37¹⁰. En sintonía con el proyecto político de Alexis Tocqueville para Sarmiento el mal y la barbarie eran el negro, el indio y el gaucho a los que consideró “males que se extendieron sobre la República” (Sarmiento, 1874, p. 73) y que había que exterminar.

¿Lograremos exterminar a los indios? Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa canalla no son más que unos indios asquerosos a quien mandaría colgar ahora si reapareciesen. [...] Incapaces de progreso, su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio instintivo al hombre civilizado (Sarmiento, 1874, apud David, 2008: 60-61).

El señor Sarmiento “[...] *tan criollo él con sus estallidos de furia exige para expiar el pecado de ser hijos de España que se derrame sangre barata de gaucho.*” (Rivera,

la idea de libertad. En un estilo en sintonía con la tradición francesa del momento que plantea una igualdad formal que conlleva la idea de que solo es viable la vida democrática entre “blancos”, es decir solo pueden tener estatuto de ciudadanos los hombres blancos. Este argumento principalmente lo desarrolla en el Capítulo X de la *Democracia en América* en donde sitúa: “Algunas consideraciones sobre el estado actual y el porvenir probable de las tres razas que habitan el territorio de los Estados Unidos”. Su planteo consiste en justificar porque se hace necesario establecer una distancia social entre blancos por un lado y negros e indios por otro.

⁹ Ejerció importantes cargos políticos: primero la presidencia entre 1868-1874; luego en el gobierno de Nicolás Avellaneda fue Ministro de Justicia e Instrucción Pública de 1874-1880 y participó del gobierno de Julio Argentino Roca (1880-1886).

¹⁰ Primer movimiento intelectual argentino que surge en el siglo XIX más precisamente en 1837 con la creación del Salón Literario. Tiene vigencia desde 1837 a 1880 momento durante el cual su ideología romántica alcanza una hegemonía cultural. (Terán, 2015, p. 61)

2009, p. 34). Observemos ahora algunos puntos del *Facundo*, obra considerada de la más importantes en la historia de la literatura argentina, como indica Oscar Terán es un texto que marcó las producciones intelectuales y políticas del siglo XIX en Argentina (2015, p. 66). Desde sus páginas Sarmiento delineó su proyecto político (que quedará inconcluso) pero que preanuncia las ideas sobre la instrucción pública (Terán, 2015, p. 90). Principios que se plasmarán en la Ley de Educación común argentina a partir de la convicción de que para pensar cambios o reformas estructurales debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba casi como una daga una fuerte desconfianza (Puiggrós, 1990). Sarmiento escribe desde la política entregas semanales en el Diario El Progreso (Chile) que luego las reunió en un ensayo de interpretación histórico-social, el *Facundo*, y que resultó sumamente eficaz como imposición de una serie de tópicos para pensar la realidad argentina. (Terán, 2015, p. 67). El *Facundo* es un libro que utiliza diversas estrategias argumentativas y está destinado a generar credibilidad por ello conjuga romanticismo con ideas ilustradas. Así por un lado, encontramos en varios pasajes como acude a una retórica romántica destinada a promover la sensibilidad, como cuando describe la pampa, su extensión, sus tormentas (Terán, 2015, p. 68). Por otro lado, siguiendo la tradición ilustrada alude a civilización al orden y al progreso y propone que hay que llenar los vacíos y luchar contra lo salvaje, “Se trata de ser o no salvaje.” (Sarmiento, 1874, p. 16). Al *Facundo* lo anima un fuerte motor político ilustrado y prescriptivo por ello enfatiza que es preciso superar la barbarie (Terán, 2015, p. 84). De allí que se encuentra organizado en un sistema semántico tendiente, por un lado, a la profundización y multiplicación de antagonismos (civilización / barbarie), y por otro a forzadas conexiones (ciudad es civilización / el campo es barbarie). “Una doble poética de la escisión social y del anclaje de significados, respectivamente relacionados a ese racismo y a ese autoritarismo que preside el espíritu argentino desde sus inicios hasta la actualidad.” (Baler, 2003, p. 1).

Como señalaba inicialmente una influencia central en el *Facundo* y en el proyecto político de Sarmiento es el pensamiento de Tocqueville. Veamos que nos dice Sarmiento (1874) en los inicios del ensayo: “A la América del Sur en general y a la República Argentina, sobre todo, le ha hecho falta un Tocqueville” (p. 14). Desde mi punto de vista, esta no es una afirmación sin importancia, pues en la tradición ilustrada de Tocqueville el racismo junto con la idea de igualdad conforma un todo en la teoría sobre la democracia y así lo entiende Sarmiento.

Las razas americanas viven en la ociosidad, i se muestran incapaces, aún por medio de la compulsión, para dedicarse a un trabajo duro y seguido. Esto sugirió la idea de introducir negros en América, que tan fatales resultados ha producido. (Sarmiento, 1874, p. 26)

Él como tantos otros intelectuales americanos y europeos establecieron un imaginario del otro, un imaginario ficcional y una ideología en que mostraron al “otro¹¹” (indio, gaucho, negro) como cruel y brutal. En el *Facundo* todo lo relacionado con el gaucho es negativo (Terán, 2015, p. 78). En continuidad con este derrotero en su discurso en el Senado de la Nación deja claro quienes están en condiciones de ser pueblo en su concepción democrática:

Quando decimos pueblo, entendemos los notables, activos, inteligentes: clase gobernante. Somos gentes decentes. Patricios a cuya clase pertenecemos nosotros, pues, no ha de verse en nuestra Cámara (Diputados y Senadores) ni gauchos, ni negros, ni pobres. Somos la gente decente, es decir, patriota. (Sarmiento, 1857)

El *Facundo* condensa todas estas ideas. Es un libro escrito en “pro de la civilización, en pro de la modernidad y por ende en pro de una lógica de acción racional, según la cual se calculan los medios más adecuados para obtener los fines considerados valiosos” (Terán, 2015. p. 82). La civilización para Sarmiento se resume en: la ciudad, la raza blanca, el progreso y las ideas; en contraposición está la barbarie que representa: la raza americana, la raza negra, el gaucho, el campo, la vida primitiva y la ignorancia. En sintonía con los análisis sobre la raza que nos propone Achilli Mbembe (2012) se puede leer en el *Facundo* una idea de raza como un gesto que consiste en disolver al resto, al otro, en la cosa, el objeto o la mercancía, porque detrás del camino que le traza Tocqueville Sarmiento se empeña en construir un Estado Nación democrático liberal e igualitario, pero a partir de la eliminación física de gauchos, indios y negros.

Tal como señala Oscar Terán, el *Facundo* le resulta a Sarmiento un discurso eficaz para implantar “[...] una serie de tópicos para pensar la realidad argentina” (2015, p. 67), en esta obra plasma los principios ordenadores de la construcción de la Nación argentina. Nación que solo será perdurable si logra producir nuevos sujetos civilizados por medio de la educación. “Educar al soberano” resulta la fórmula sarmientina que organiza una discursividad escolar (que si bien ha sido modificada y está en permanente tensión a lo largo de su historia durante el siglo XX) persiste en ella una colonialidad del poder-saber que silencia, oblitera y niega a los “otros”.

¹¹ “[...] el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las ‘víctimas’ de la ‘Modernidad’), como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad).” (Dussel, 2000: 43)

FREIRE: LA EDUCACIÓN POPULAR Y CAMPAÑA DE REACTIVACIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ARGENTINA (1974-1976)

Es a mediados del siglo XX que puede hallarse en la huella de las tradiciones resistentes al legado sarmientino y a las imposiciones eurocéntricas una crítica radical -desde América Latina- hacia el modelo educativo ilustrado y positivista implantado a partir del siglo XIX; la colonialidad del poder-saber comienza a ser discutida. Es Paulo Freire quien desde Brasil en los inicios de la década del 60 que con su pedagogía de la liberación propone como punto de partida un fuerte cuestionamiento a las formas de opresión presentes en la educación. Sus críticas inauguran un sentido otro para la educación popular y ponen bajo sospecha la racionalidad instrumental de la teoría-práctica educativa que olvida sistemáticamente al otro diferente.

Es a partir de este enfoque que Freire dialectiza los lugares de los sujetos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje al articular los diferentes saberes de los que son portadores, sosteniendo a lo largo de toda su obra la siguiente afirmación: *“El que enseña aprende y el que aprende enseña”* (Freire, 2002, p. 28 apud Fernández Mouján, 2019a, p. 92).

Esta definición de educación popular es asumida por sectores de la militancia social y política en la Argentina de fines de los años sesenta, y luego como política de Estado en la Campaña de Reactivación de Educación de Adultos (CREAR). Esta nueva concepción altera la práctica de la alfabetización de adultos, pues propone un cambio en el orden de los sujetos, un intercambio de lugares entre el sujeto educador y el sujeto educativo (Puiggrós, 2013).

Observemos por un momento algunas cuestiones que traman este devenir histórico de la educación popular en sintonía con el legado freireano. Es a mediados del siglo XX en la huella de la tradición de los Simón Rodríguez, Martí, de la Revolución haitiana, de Mariátegui, de las revueltas campesinas y urbanas, y haciendo foco en la diferencia colonial irrumpe en la escena política la sospecha y la crítica radical -desde América Latina, Caribe- hacia el modelo ilustrado y positivista, que alcanza su máxima expresión cultural y política en los años 60 y 70 del siglo XX. Una resistencia al poder hegemónico que comenzó a ser expresada, en otros términos; ya no alcanzaba con emanciparse y ser independientes. La tensión se presentó en el par liberación/dependencia (Fernández Mouján, 2016). Los movimientos revolucionarios (compuestos por intelectuales, obreros y trabajadores) y los distintos gobiernos populistas de América Latina de aquellos años acompañaron este debate y sostuvieron la idea de que era posible la concreción de una revolución cultural.

En estos años en la Argentina germinan concepciones que van más allá de la resistencia se plantean un proceso que tiene como protagonista central al pueblo peronista, al peronismo revolucionario. Éste se plantea una política organizativa para transformar la sociedad y recuperar la experiencia política del peronismo de 1945-1955. Lo que se produce en Argentina en el seno de las organizaciones revolucionarias es un gran debate teórico-metodológico cruzado por las revoluciones cubana y argelina, las posiciones insurreccionalistas y de guerra popular prolongada, el foco armado y la política de cuadros en el marco de la constitución de un movimiento de liberación nacional. En estos debates están las figuras centrales de Ben Bella, Frantz Fanon, el Che Guevara, John William Cooke y José Hernández Arregui (Duhalde y Pérez, 2003, p. 29, apud Fernández Mouján, 2019b). En este clima de época llegan las obras de Paulo Freire a la Argentina. Leamos las palabras que pronuncia el Dr. Héctor Cámpora, Presidente de Argentina, al inaugurar el 98° Período Ordinario de Sesiones del Honorable Congreso Nacional 25 de mayo de 1973:

Es un hecho cierto que toda revolución lo es en la medida en que se realiza como una revolución; y ése ha de ser el signo de la nuestra. Sin ella será imposible romper los lazos de la dependencia, establecer los pilares de la reconstrucción y avanzar victoriosamente en el camino de la Liberación. La colonización comienza siempre por la cultura, la descolonización es nuestra reconquista, ha de iniciarse también a partir de la cultura. En este sentido mi gobierno se compromete a consolidar la conciencia nacional mediante una definida integración de los valores espirituales, históricos, geográficos, sociales, económicos, intelectuales, científicos y artísticos de la Nación, en un estilo de vida de inspiración cristiana, de profundo contenido humano y de vivo sentido nacional, conforme al pensamiento del general Perón que dijo: aun pueblo sin cultura y conciencia social no es un pueblo, es una masa [...] El intelectual, el científico, el escritor, el artista, conscientes de la función social que les cabe, deberán aplicar su genio al acrecentamiento de la cultura del Pueblo y a la liberación de la Patria. (Libro de Actas del Congreso de la Nación, 1973, p. 50, vale lo extenso de la cita).

Las preocupaciones del Presidente Cámpora dialogan con la urgencia política que Paulo Freire condensa de manera clara y minuciosa en *Pedagogía del oprimido* (1970), obra en la que manifiesta la necesidad de realizar “[...] una transformación radical de la situación concreta de opresión.” (Freire, 1970, p. 47). Lo que lo desvela es la viabilidad de una experiencia educativa que irrumpa descolonizando saberes

impuestos, interrogando verdades dadas, en un intento de recrear el espacio educativo y hacerlo más humano. Dicho de otro modo, hace una invitación a asumir una praxis y un ejercicio vital que descolonice y desalinee el fenómeno educativo para revolver lo dado y tramar una resistencia cultural. En sus primeras palabras dedica su obra a: “*A los desherrapados del mundo a los que en ellos se descubren y, así descubriéndose con ellos sufren, pero, sobre todo con ellos luchan*”. Este punto de partida es una toma de posición política al mismo tiempo que una invitación a interrogar los basamentos de la educación. Y se pregunta más adelante: “¿Cómo realizar entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?” (1970, p. 53). Tarea interpelante en la que Freire (1970) señala dos momentos distintos e interrelacionados. Un primer momento en que la tarea es el descubrimiento del mundo de la opresión/alienación y el compromiso con una praxis de transformación; un segundo momento de permanente expulsión de los mitos de la estructura opresora, de su conciencia dual que obtura e impide el desarrollo de los procesos de liberación (Freire, 1970, p. 54); para crear y sostener “la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1970, 53) en una constante revisión crítica de la “violencia” pues: “*El colonizado no deja de liberarse entre las 9 de la noche y las 6 de la mañana. Esa agresividad manifestada en sus músculos va manifestarla el colonizado primero contra los suyos.*” (Fanon, 1965 en Freire, 1970, p. 64)

Es interesante notar en este punto como comienza a publicarse en esos momentos la obra de Paulo Freire. La primera obra que se edita en Buenos Aires¹² es *La educación como práctica de la libertad* en 1971 (Siglo XXI¹³ Argentina Editores, Buenos Aires en coedición con *Tierra Nueva*¹⁴, Montevideo); en 1973 se publica *Pedagogía del Oprimido* (Siglo XXI en coedición con *Tierra Nueva*); en 1974 *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación en la historia* (Editorial Aurora, Buenos Aires) y *Concientización* (Ediciones Búsqueda, Buenos Aires); en 1975 *Acción cultural para la libertad* (Siglo XXI en coedición *Tierra Nueva*); 1975 *Educación y Cambio* (Ediciones Búsqueda, Buenos Aires). Cabe destacar que

¹² Buenos Aires fue considerada por la mayoría de los militantes de izquierda chilenos y uruguayos que sufrían el exilio a partir de las dictaduras militares que vivían sus países. Era un lugar cercano, seguro, con posibilidades y muy próximo al estilo de vida que buscaba vivir un militante en los sesenta y setenta. Todo parecía indicar que Buenos Aires era lo suficientemente lejos para estar a salvo, lo suficientemente cerca para seguir en contacto estrecho con familiares y compañeros de la lucha política (Brugaletta, 2019, p. 107)

¹³ *Siglo XXI*, creada en México en 1965 por Arnaldo Orfila Reynal tras su polémico desplazamiento como director del Fondo de Cultura Económica. La propuesta editorial de Orfila Reynal se enmarcó en un proceso de “profesionalización de las ciencias sociales” y por la “avanzada política de izquierdas marcada por el tercermundismo y la revolución cubana. Además de sus sedes en México y Madrid, *Siglo XXI* instaló una filial en Buenos Aires en el año 1971” (Brugaletta, 2019, p. 120).

¹⁴ Editorial *Tierra Nueva* (1969-1973). Su director fue Julio Barreiro (1922-2005), uruguayo cristiano evangélico metodista que con el golpe de Estado en Uruguay se exila en Buenos Aires.

en 1973 la Editorial Carlos Lohlé de Buenos Aires en la colección Cuadernos Latinoamericanos publica con Traducción de Manuel Mercader el libro de James Cone *Teología Negra de la Liberación* cuyo prólogo es escrito por Freire. El pedagogo pernambucano ocupaba entre los intelectuales y militantes de campo popular en la Argentina de los años 60 y 70 un lugar de privilegio, sus obras eran leídas junto con *Los condenados de la tierra* de Fanon (1961). Freire recuerda así su visita a Buenos Aires en el año 1973:

En el mes de agosto de 1973 recibí una llamada de Buenos Aires. Era el jefe de gabinete del doctor Taiana, ministro de Educación. Me dijo que el propio ministro quería hablarme. “Profesor Freire -me dijo el doctor Taiana-, tendríamos mucho gusto si usted aceptase nuestra invitación de venir a Buenos Aires lo más pronto posible. Sería muy bueno, por ejemplo, entre fines de este mes y comienzos de septiembre. Era una revolución cultural estaba siendo hecha por un gobierno sin poder para tanto. Un trabajo en el campo de la educación sistemática, desde la escuela primaria hasta la universidad, y en el campo de la educación popular, de enorme riqueza y creatividad [...] Mi presencia de una semana en Buenos Aires se repartió entre dos encuentros de cuatro horas cada uno con los rectores de todas las universidades públicas del país, un encuentro de un día con todos los equipos técnicos del Ministerio, una reunión con un grupo popular en una zona periférica de Buenos Aires, y finalmente una trashedada de militantes políticos en la que discutimos lo que estaba sucediendo en el país [...] Recuerdo que discutíamos bastante sobre la cuestión política, así como sobre la cuestión epistemológica involucrada en el problema [...] colocar la universidad al servicio de los intereses populares [...] la relación entre sabiduría popular, sentido común y conocimiento científico. (Freire, 1999, p. 181-183, vale lo extenso de la cita)

En este contexto se pone en marcha en la Argentina la CREAR. El esfuerzo de esta campaña de alfabetización se concentró en abordar la transformación del discurso pedagógico civilizatorio, a partir del significante educación popular desde una perspectiva pedagógica ligada al pensamiento de Freire en articulación con la experiencia del gobierno popular de aquellos años. En sintonía con el legado freireano podemos leer en el epígrafe de los Lineamientos de la Campaña:

[...] cambiar el sentido de la enseñanza. El “enseñar” debe ser sustituido por el “aprender”, por el aprendizaje integral. La pedagogía tradicional, la

enseñanza del niño, debe ser sustituida por la enseñanza y el aprendizaje del hombre total. Se trata no de enseñar como de aprender, de llegar a la conclusión de que el mundo no se divide en educadores que saben y educandos que aprenden sino de reconocer que hay una estrecha interrelación. Nadie enseña en forma absoluta y nadie se limita a aprender, el que enseña también aprende y el que está aprendiendo está enseñando. Además, no hay edades fijas para aprender y edades fijas para aplicar lo que se aprendió. El hombre niño, adulto, anciano aprende desde que nace hasta que muere, en un proceso que no tiene interrupciones y en el cual el ser humano debe actualizarse, “reciclarse” permanentemente. (1974, p. 10, el resaltado es del original)

Ahora bien, cabe señalar que el antecedente central de esta campaña fue la experiencia de alfabetización de adultos de Angicos¹⁵ (1963) coordinada por Paulo Freire. Este acontecimiento político no solo dejará su huella en el Brasil, en el pueblo de Angicos, en la historia de la Universidad Federal de Pernambuco y en los hombres y mujeres que junto a Freire compartieron esta experiencia, sino que es un hito que marcará de manera insoslayable los caminos que recorrerá la educación popular en América Latina, en el Caribe y en los países africanos del occidente (Fernández Mouján, 2016, p. 19). El programa de alfabetización que encaran Freire y su equipo en Angicos contó con un equipo de 21 investigadores y docentes de filosofía, pedagogía, medicina, servicio social, odontología, derecho, biología y educación física desde la Secretaría de Extensión y Cultura de la Universidad de Recife. Fue con apoyo del gobierno nacional y del Estado de Río Grande del Norte. A partir de un trabajo colectivo propusieron un programa de alfabetización para 400 hombres, mujeres y jóvenes de Angicos que no sabían leer ni escribir, para ese momento del total de su población el 70% era analfabeta y el 10% de semianalfabeta. La intención inicial era aportar al proceso populista que se vivía en el país y mostrar que era posible una educación política. En la primera etapa de investigación se propusieron recolectar el universo vocabular en conversaciones informales con la población y allí les comunicaban que ambos educadores y educandos serían sujetos del acto educativo no solo en el acto de descubrir el conocimiento sino también de recrearlo, de modo que les venían a proponer un acto de cointencionalidad para alcanzar el conocimiento de la realidad a través de la acción reflexión en común. En una segunda etapa, siguiendo el método de palabra generadora y teniendo en cuenta el vocabulario de las gentes del pueblo partían de palabras simples a las más complejas junto a un soporte audiovisual. En cuanto a la organización de las clases: en la primera se realizaba el ejercicio de

¹⁵ Freire sistematiza esta experiencia en *La educación como práctica de la libertad* (1967).

diferenciar entre un objeto de la naturaleza y un objeto de la cultura. A partir de allí se problematizaba la comprensión de la situación social y económica dentro de la realidad brasilera, a esta instancia de enseñanza-aprendizaje la llamaron: momento de politización. Con el correr de los días se incorporaban mayor cantidad de palabras y se iniciaba la construcción de oraciones. Se impartieron 40 clases durante 45 días. Un ejemplo de este acontecimiento fue la carta escrita y leída por una de las mujeres participantes del proyecto al Presidente de la República Joao Goulart quien concurrió personalmente al cierre de la campaña de alfabetización, testimonio que se encuentra en “Angicos. Diario de una experiencia” (1963):

Señor Presidente: En este momento tomo mi lápiz para comunicarle mis necesidades. Ahora mismo no soy más masa soy pueblo y por eso exijo mis derechos. Señor Presidente nosotros precisamos muchas cosas como: reforma agraria, escuela y que el señor vote las leyes de la constitución para poder salir de esta situación. Tengo dos hijas para educar y no tengo recursos por eso pido al señor una beca de estudio para que ellas no crezcan como yo crecí. (Francisca Andrade, 2 de abril de 1963)

En Argentina (diez años después) tras la huella de Angicos se lanza la campaña de la CREAR, esta condensa una demanda popular que conjuga el tránsito de los trabajos educativos en las tareas barriales y, las actividades formativas de la militancia en diversos espacios sociales a una educación sistemática liberadora. Una acción en la que estuvieron involucrados miles de educadores-militantes de recorridos y experiencias diversas que confluían en torno a una consigna política “el pueblo educa al pueblo”, una noción articuladora de educar para la liberación (Nardulli, 2013, p. 37). Una política educativa que considera:

La educación de adultos es uno de los aspectos del proyecto general de educación que se inscribe a su vez dentro de la estrategia global de la Revolución Justicialista elegida por el pueblo e iniciada por el Gobierno Popular. El Gobierno se ha propuesto como meta irrenunciable producir profundas transformaciones que coloquen a la educación al servicio del proceso de la Reconstrucción y Liberación Nacional. Nuestra Revolución asume una política educacional que delimita como principal objetivo la liberación nacional, lo cual implica la nacionalización de la educación, que se define prioritariamente por la, construcción e integración a la dinámica social de los auténticos valores de la comunidad nacional. Esta es la descolonización cultural, que será definida en función de las líneas nacionales de nuestro pasado histórico y de las determinaciones que impone la conciencia colectiva de nuestro pueblo. (CREAR, 2008, p. 12)

A partir de esta política de Estado en esos años se derivaron múltiples experiencias de educación popular que articuló la educación con la militancia política pues entre los requerimientos de esta intervención pedagógica estaba el compromiso militante. De ello dan cuenta las diversas historias de grupos que se multiplicaron a lo largo y ancho de la Argentina. Lo interesante de éstas fue que, por un lado, se fomentó una educación popular estrechamente ligada a lo político y a la participación activa de las barriadas y del campesinado; y por otro, la formación política de los coordinadores y educadores. Era efectivamente (con sus matices) la inclusión del pueblo en el proceso político-revolucionario que se vivía.

La coordinadora del área nos daba charlas. Nos explicaba lo que significaba trabajar con adultos, se lea me acuerdo la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y se analizaba. En ese grupo que éramos todos alfabetizadores y había cierta heterogeneidad en el sentido de que por ejemplo uno estaba en la universidad, el otro no había un militante del barrio. Pero todos tenían un nivel de militancia política muy fuerte. (MRP en Nardulli, 2013, p.35)

Los coordinadores de base eran los alfabetizadores, y al mismo tiempo responsables de la dirección del proceso de alfabetización de cada centro de la Campaña. Se trabajó con los documentos que proveía la DINEA. Un proceso educativo que se propuso como objetivo central la formación de un sujeto político comprometido con las transformaciones de las estructuras injustas (económicas, sociales y políticas). De allí que las ideas que organizaron toda la intervención educativa: las formas educativas debían proceder del pueblo. Las ideas fuerza se sintetizaron en: participación, compañero-a, comunidad organizada, pueblo, organización de base, compromiso militante, identidad política como clase trabajadora (Nardulli, 2013, p. 35-38). Al mismo tiempo que enseñaban y aprendían junto a otros compañeros del barrio se organizaban construyendo una guardería y la conexión de agua potable para todos. Lo interesante de muchas de estas experiencias fue el potencial político que dejó en quienes participaron de ellas. De acuerdo con Juan Pablo Nardulli (2013) en esta experiencia hubo tres pilares fundamentales, el compromiso militante de los participantes de la Campaña, la participación popular y la presencia efectiva-real de una política pública que impulsó estas acciones y puso a disposición del campo popular recursos y materiales simbólicos. Tal como lo sostiene Freire la acción pedagógica no es transformadora *per se* sino que se precisa compromiso, toma de conciencia y amor por los otros y es necesaria una agencia que “[...] *no permite comportamiento ambiguos de quien la asume.*” (Freire, 1970, p. 62).

Un ejemplo de esta experiencia de educación popular como política de Estado fue experiencia de Villa Obrera en la Provincia de Neuquén, Argentina. En esta Elsa (la

educadora) junto con mujeres y hombres trabajadores fue filmada por uno de los compañeros del grupo. Raúl, era fotógrafo profesional y se sumó con la intención de realizar una película que sirviera para otros barrios. Dos años más tarde del inicio de este trabajo se produjo en Argentina el cruento golpe militar de 1976 y el material filmado sufrió el exilio, pero 29 años después fue recuperado por el *Grupo de Cine Mascaró* quienes hicieron el documental *Uso mis manos, uso mis ideas* (2005). En documental se observa con claridad como la educación popular desde el marco que le proveyó Freire fue una efectiva concreción del esfuerzo de las clases populares a favor de la movilización popular con miras a la transformación de la sociedad. Los testimonios de los actores de aquel momento ante la pregunta que les dejó la experiencia de la CREAR en Villa Obrera responden: *Queríamos aprender a leer y a escribir. Aprender ortografía. Conseguir un trabajo más digno. Concientizarse y terminar con la explotación. No ser engañados.*

La coimplicancia propuesta por la educación liberadora freireana urdió la trama de la educación popular argentina desde mediados del siglo XX en adelante, articuló las acciones de educadores-intelectuales y las políticas públicas. A partir de ese momento en Argentina se estableció un diálogo intelectual fecundo con la posición político-pedagógica de Paulo Freire. Este diálogo se expresó en una racionalidad crítica que entrelazó lo racional y lo sensible, que disputó y puso en tensión una racionalidad instrumental heredada de la modernidad colonial. El “otro” ocupó en estas prácticas teórico-críticas un lugar de preeminencia, y adquirió un valor testimonial. Los y las educadoras populares argentinos(as) en diálogo con Paulo Freire entendieron la necesidad de recuperar el valor cultural y político del conocimiento; criticaron la teoría como un mero propósito y pusieron en práctica una educación liberadora con los(as) “condenados de la tierra” para revolucionar y transformar de la realidad injusta.

A MODO DE CIERRE

¿Qué perdura del legado freireano en las prácticas de educación popular los movimientos populares surgidos al calor de la resistencia al modelo dictatorial y neoliberal impuesto desde 1976 en Argentina?

En la actualidad, la educación popular en la Argentina tras la tradición de Freire se ha ido reconfigurando y alude de manera heterogénea y dinámica a una diversidad de sentidos políticos y educativos que entrecruza propuestas de organizaciones populares diversas: indígenas, migrantes, de mujeres, de sectores urbano-populares, entre otras. Del mismo modo que en el resto de los países de la región, el resultado de ello son configuraciones sociohistóricas y culturales particulares: educación para el trabajo, formación política, artística, comunicacional, bachilleratos, apoyos escolares, alfabetización de adultos, etc. Acciones que llevan adelante los movimientos

populares -urbanos y campesinos- en sus escuelas para niños y niñas, jóvenes y adultos, en centros de cultura, cooperativas, radios comunitarias y otros tantos ámbitos (Gómez Solano; Cadena Hernández; Franco García, 2013). Son prácticas que bregan por la toma de la palabra en los espacios de educación: el acento está puesto en la formación política de un sujeto colectivo, un nosotros histórico y de carácter transformador. Se puede incluir aquí también las escuelas de formación política que facilitan y reafirman procesos de subjetivación política, asentados sobre la praxis política cotidiana que también es pensada como formación en sentido amplio. *“Lo que articula en estas relaciones son las prácticas políticas de intervención directa en los asuntos comunes, así el compromiso individual se suma al proyecto común; y la aceptación de la política es reemplazada por la inquietud de lo político.”* (Palumbo, 2015, p. 55)

Las experiencias de educación en los movimientos populares nos vienen a demostrar que la educación popular cobra sentido en el actuar cotidiano del pueblo, que entrelaza la militancia con la organización popular, desde un fuerte reconocimiento del legado freireano que articula procesos educativos meramente instrumentales junto con la formación política, la formación para el trabajo y la organización popular. Dicho de otro modo, la educación popular se encuentra ligada estrechamente a su intencionalidad política y expresa la voluntad de transformación de lo real a partir de condiciones dadas, diseñando estrategias y tácticas que adquieren su sentido y legibilidad cuando son incorporadas a la lucha del pueblo. Como nos propone Mercedes Palumbo (2015), hay una variada trama de espacios-momentos formativos que abarca escuelas gestadas por los mismos movimientos populares para cubrir la ausencia del Estado en la garantía del derecho a la educación; talleres específicos de cultura, género, medios de comunicación con cierto grado de formalización y de regularidad en el tiempo; y una concepción de la integralidad de la militancia como formativa.

En esta proliferación de espacios-momentos formativos también es posible rastrear un cuestionamiento a las formas básicas de la pedagogía moderna desde la praxis pedagógica: su lugar estabilizado en instituciones escolares públicas, la relación asimétrica maestro-alumno establecida en los términos de un ego magistral y un ente orfanal, y prácticas pedagógicas tradicionales nucleadas en torno a lo escolar (Palumbo, 2015, p. 52).

En la Argentina contemporánea la educación popular propuesta por Paulo Freire perdura y se renueva constantemente. Freire nos enseñó que en la educación popular no se puede descuidar la estrecha relación que existe entre la acción militante ligada al

contexto de producción cultural, social, político y económico del pueblo. Que resulta necesario asumir(nos) sujetos hacedores de nuestra propia historia y desde allí generar otros discursos y otras prácticas tendientes a la transformación de un mundo injusto y a la producción de conocimientos otros.

En este sentido, las preguntas que recorren las acciones de educación popular giran en torno a las posibilidades de los desaprendizaje y la emancipación de las conciencias. Señala Adriana Puiggrós (2013) al respecto:

La desobediencia al discurso escolar moderno y liberal está viviendo una nueva etapa en América Latina. La politización de la educación es una de las claves: abre inéditas perspectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Escuela y militancia no son incompatibles. (p.12)

Prácticas de educación popular que interrogan nuestro territorio, nuestras prácticas culturales, nuestras memorias y cosmovisiones, y los haceres de los movimientos populares. Entre las múltiples experiencias que recorren Argentina (y nuestro continente) ubicamos las escuelas de nuestros pueblos originarios que apuestan a sus culturas como forma de supervivencia. O por ejemplo las pedagogías creadas y desarrolladas por militantes de movimientos populares. O, lo que nos proponen los movimientos de mujeres, experiencias colectivas que tiene como idea fuerza el cuerpo-territorio. Los talleres de educación y trabajo del Movimiento la Dignidad en la Ciudad de Buenos Aires, Licenciatura de Comunicación popular y comunitaria en la Universidad Campesina de la Movimiento Campesino de Santiago del Estero; los bachilleratos populares del IMPA (fábrica recuperada), el Bachillerato Mocha Celis (primer bachillerato popular travesti-trans), la Escuela de Agroecología de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Cuyo (San Juan y Mendoza). Éstas entre cientos de experiencias recorren nuestro país y entrelazan la formación política con el trabajo y la alfabetización, la comunicación, los problemas de violencia, etc. Muchas historias y prácticas que viven, sobreviven y resisten a la visión unilateral del mundo. Prácticas que someten a crítica lo que podría denominarse la ideología de las teorías y prácticas educacionales tradicionales que con su fuerte contenido técnico-instrumental olvidan sistemáticamente al “otro”.

En otras palabras, las prácticas teórico-críticas de educación popular en Argentina son tácticas de acciones cotidianas contrahegemónicas y (dis)ruptivas que no tienden a la totalidad, sino que se saben débiles y contingentes. Acciones no de sujetos sujetos sino de resistencias subordinadas. En sintonía con Michel De Certeau (1996), practicamos una educación popular que se asume como fortaleza del débil y puesta en juego de su astucia, a partir de un entrometimiento insistente en los saberes, en los tiempos y en los espacios instituidos.

FUENTES

Angicos. Diario de una experiencia. *Acervo Paulo Freire*. Sao Paulo: Instituto Paulo Freire, 1963.

Discurso del Presidente de la Nación, Dr. Héctor José Cámpora. *Libro de Actas del Congreso de la Nación*, Buenos Aires, 1973.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970, primera edición.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1999.

Material de Apoyo del Método CREAR. Objetivos y contenidos para la etapa de reflexión en la alfabetización. *Homenaje a la CREAR*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Argentina, 2008.

Sarmiento, Domingo Faustino. *Facundo o Civilización i Barbarie en las Pampas argentinas*, París: Librería Hachette, 1874 (cuarta edición).

Tocqueville, Alexis. *La democracia en América*, México: Fondo de Cultura, 1957.

REFERENCIAS

Añon, Valeria y Rufer, Mario Añon. “Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente”. *Tabula Rasa*, (29), 2018:107-131.

Baler, Facundo. “Civilización y Barbarie: Panfleto Épico. Apuntes para una poética del racismo, el autoritarismo y la egomanía en la Argentina”. *Everba*, Summer, 2003:1-8.

Bhabha, Homi. El entre-medio de la cultura. En Hall, Stuart y Du Guy, Paul. (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu, 2003.

Bhabha, Homi. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial, 2007.

Brugaletta, Federico. *Tierra Nueva (1969-1985). Protestantismo de izquierda, edición y educación en la historia reciente de América Latina*. Tesis de Maestría Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Memoria Académica, 2019. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>

David, Guillermo. *El indio deseado. Del dios pampa al santito gay*. Buenos Aires: Las cuarenta, 2008.

De Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer*. Tomo I. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

De Oto, Alejandro; Catelli, Laura. “Sobre colonialismo interno y subjetividad notas para un debate”. *Tabula Rasa*, (28), 2018: 229-255.

Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.10>

Dussel, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En: Lander, Edgardo (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000: 41-43.

- Fernández Mouján, Inés. *Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural*. Buenos Aires: Noveduc, 2016.
- Fernández Mouján, Inés. “Educación popular”. Fiorucci, Flavia; Bustamante Vismarra, José, *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional, 2019^a: 121-122.
- Fernández Mouján, Inés. “La idea de revolución en la Pedagogía del oprimido”. *Dossier Paulo Freire a 50 años de Pedagogía del Oprimido. Archivos de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de La Plata, 2019b (en prensa).
- Gómez Solano, Marcela; Cadena Hernández, Beatriz; Franco García, Josefina. En Rodríguez Lidia (comp.) *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL, 2013.
- Hall, Stuart. “Notas sobre la deconstrucción de lo popular”. *Discurso y Poder*. Huancayo: Ricardo Soto Sulca editor, 2013.
- Nardulli, Juan Pablo. “Militancia y educación de adultos en la Argentina de los setenta: Notas sobre la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)”. *Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencias y educación*. Año II, No 3, 2013: 31-38.
- Palumbo, Mercedes. “Las propuestas de formación política en movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico”. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, Vol. 3 Núm. 6, 2014: 51-65,
Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios>
- Puiggrós, Adriana. “Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI”. En Rodríguez Lidia (comp.) *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL, 2013.
- Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- Rivera, Andrés. *El Farmer*. Buenos Aires: Alfaguara, 2009.
- Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición, 2007.
- Trouillot, Michel. “Moderno de otro modo. Lecciones caribeñas desde el lugar del salvaje”. *Tabula Rasa*, (14), 2011: 79-97.

PARO NACIONAL DE CONADU HISTÓRICA: CLASE PÚBLICA

Experiencias educativas reformistas en la Comarca, primera mitad del s. XX



Presenta
Montserrat Gayone
Participan ex-alumnas del
"Taller de la memoria Escuela 8"
Miércoles, 25/9, de 17 a 18,30 hs.
Aula 21 CURZA

Foto:
Museo
Ema Nozzi



CÁTEDRA LIBRE PAULO FREIRE y PROIN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS. Pedagogía, Cátedras de Comunicación, Cátedra Libre de Género/s y Sexualidad/es, Clínica Psicopedagógica II, Análisis Institucional, Historia de la educación Argentina (FDCEF), Literatura Latinoamericana, Espacio Interinstitucional "El Hormiguero" y se siguen sumando adhesiones...

 **Taller: Memorias de la**
CoRALIS Escuela 8 de Patagones
Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad

Eje 8: Educación y Cultura

Prof. Montserrat Gayone
(UNCo UNS) y equipo

JUEVES
17/10
17.15 a 19 hs.
Sala Biagetti
Centro Cultural

Foto del
Museo Ema Nozzi



Imágenes de difusión de actividades realizadas por la
Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire

Populismo y educación popular en la teoría de la hegemonía

Brian Richmond (CURZA-UNCo.)

RESUMEN

En el siguiente trabajo pretenderemos echar luz sobre la re-conceptualización que ha experimentado la educación popular de la mano de la teoría de la hegemonía y sus alcances en el terreno de las luchas político-pedagógicas libradas en América Latina, fundamentalmente luego de la irrupción de gobiernos populares a comienzos de siglo. Para ello realizaremos un breve rastreo teórico que dé cuenta de la relación entre ambos registros, el teórico-político y el pedagógico. Desde los cuadernos de la cárcel de Antonio Gramsci, pasando por el movimiento de la pedagogía crítica liderado por Paulo Freire hasta los estudios sobre populismo de la Escuela de Essex incorporados a la pedagogía por Adriana Puiggrós, intentaremos observar en estos análisis cómo la educación participa necesariamente en toda lucha hegemónica.

PALABRAS CLAVE: Educación popular; Hegemonía; Discurso; Sujeto; Pueblo

ABSTRACT

In the following work we will try to shed light on the re-conceptualization that popular education has suffered from the hand of the theory of hegemony and its scope in the field of the political-pedagogical struggles waged in Latin America, fundamentally after the irruption of popular governments in the last two decades. To do this, we will carry out a brief theoretical survey that accounts for the relationship between both registers, the theoretical-political and the pedagogical. From the prison notebooks of Antonio Gramsci, through the critical pedagogy movement led by Paulo Freire to the studies on populism of the Essex School incorporated into pedagogy by Adriana Puiggrós, we will try to observe in these analyzes how education necessarily participates in every hegemonic struggle.

KEYWORDS: Popular education; Hegemony; Discourse; Subject; People

INTRODUCCIÓN

Las articulaciones posibles entre pedagogía y teoría política para el mutuo enriquecimiento de perspectivas han sido predominantemente inhibidas desde ambos

campos por concentrarse en sus especificidades y no en los temas y problemas comunes. Una disección teórica de este tipo no pudo ser inocente. Desde el enfoque funcionalista predominante en la pedagogía durante el siglo pasado el carácter inherentemente político de la educación fue negado y la pedagogía oficial fue la única concebible en el marco de las escuelas que eran pensadas como santuarios librados de las luchas sociales.

Sin embargo, a partir de la sacudida epistemológica que implicó en Latinoamérica la pedagogía crítica liderada por Paulo Freire los vínculos entre educación y política quedaron al descubierto y autores clásicos de la teoría política como Antonio Gramsci fueron recuperados del ostracismo teórico para aportar categorías que contribuyeran a un nuevo análisis de lo educativo.

Durante la transición democrática en nuestra región, pedagogas críticas como Adriana Puiggrós encontraron en la teoría de la hegemonía las armas conceptuales más eficaces para desandar las fronteras ilusorias entre educación y política reproducidas en tiempos de autoritarismo, recuperando así sentidos educativos alternativos y populares negados o fragmentados por la pedagogía oficial. La resignificación de la teoría de la hegemonía realizada por la escuela de Essex dotó a Puiggrós de un marco teórico novedoso y le permitió ir más allá de los viejos esquemas en sus análisis sobre Educación popular y su relación con la pedagogía oficial; apoyados en particular sobre los nuevos estudios en torno al populismo protagonizados por Ernesto Laclau.

Desde este enfoque comenzaron a revisarse ciertos postulados esencialistas en la pedagogía crítica y popular, lo que permitió repensar las estrategias político-educativas en las luchas por la transformación social en América Latina. El ascenso de gobiernos populistas en la región durante la primera década de este siglo pudo ser visto como su consecuencia y al mismo tiempo como condición de posibilidad para que aquellas estrategias pudieran implementarse desde el Estado.

En el presente artículo desarrollaremos una breve genealogía de los usos pedagógicos de la teoría de la hegemonía, desde su génesis en los escritos de Antonio Gramsci pasando por su revalorización en la obra de Paulo Freire hasta arribar a la revisión del concepto de Educación Popular realizada por Adriana Puiggrós, para finalmente analizar sus efectos en las luchas sociales de las últimas décadas en nuestra región.

GRAMSCI Y LA HEGEMONÍA COMO RELACIÓN PEDAGÓGICA

Las condiciones extremadamente adversas en que escribía Gramsci desde la cárcel impidieron que pueda desarrollar una teoría sistemática sobre su concepción de educación y su relación con lo político. Empero, en sus análisis de coyuntura el

entrecruzamiento entre estos dos registros es tal que resulta una tarea vana pretender advertir cuando se trata de una reflexión teórico-política y cuando se está discutiendo sobre cuestiones pedagógicas. Quizás al propio Gramsci una aclaración de registros de este tipo le resultara irrelevante e incluso contraria a su interés de pensar la construcción de poder en términos de hegemonía. Es que en este concepto pedagogía y política no solamente se vinculan, sino que llegan a confundirse.

En su definición más elemental la hegemonía puede hacer referencia a una forma de dominación que no solamente implica coerción sino además mecanismos generadores de consenso. Desde esta óptica, los grados de consentimiento que obtiene un determinado grupo en la sociedad le otorgan cierta capacidad directiva sobre ella que permite que su dominación vaya más allá de la mera violencia física potencial producto del monopolio de la fuerza.

La red de dispositivos culturales que un grupo dominante va tejiendo en la sociedad civil desde aquella violencia constitutiva permiten sofisticar su ejercicio del poder y de esta manera tornarlo más invisible, natural, productivo y hasta necesario. La relación que se va estableciendo así entre dominantes y dominados comienza a parecerse menos a la del garrote y más a la de la pedagogía. Se trata de un *rapport* equivalente al que se establece entre maestros y alumnos, entre padres e hijos, entre adultos y jóvenes. Si bien estos vínculos suelen contemplar grados de coerción incluso física, casi nunca se reducen solamente a eso, sino que suelen devenir en relaciones pedagógicas de complicidades mutuas en las que el educando participa activamente, aportando de esta manera ciertos niveles de consenso que legitiman esa dominación en diferentes grados de conformismo.

El conformismo para Gramsci ocurre cuando las clases dominantes adoptan como propia la concepción del mundo que las clases dominadas proyectan, participando en ella y reconociendo en los grupos dirigentes la portación de valores superiores que se presentan como universales. Esta era la capacidad directiva que el pensador sardo reconocía en ciertas burguesías nacionales como la inglesa y la alemana, mientras advertía su carencia en la burguesía italiana a la que combatía: “la clase burguesa se pone a sí misma como organismo en movimiento continuo, capaz de absorber toda la sociedad, asimilándola a su nivel cultural y económico: toda la función del Estado se transforma; el Estado se hace educador, etc.” (Gramsci 2004: 316). De esta manera, si el Estado capitalista moderno se caracteriza por desempeñar funciones eminentemente educadoras en detrimento de las actividades más brutalmente coercitivas, está claro que la pedagogía se erige como la ciencia más adecuada para pensar lo político.

En términos amplios Gramsci define al Estado como *sociedad política + sociedad civil*, fórmula que no puede comprenderse sin el concurso de lo educativo. Le educación será la encargada de suturar ambas esferas, de otorgarles unicidad,

generando en la sociedad civil actitudes de autogobierno mediante la incorporación espontánea de las reglas impuestas por la sociedad política. En este esquema de la modernidad, el ciudadano como producto del proceso educativo llegará a ser un fiel representante de aquella unicidad, llevando al Estado consigo, siendo un funcionario más, pues “todo ciudadano es funcionario si es activo en la vida social según la orientación trazada por el Estado-gobierno, y es tanto más funcionario cuanto más coincide con el programa estatal y lo elabora inteligentemente” (Ibid.: 314).

De esta manera Gramsci analiza cómo las clases dominantes logran condensar su hegemonía en el capitalismo moderno: adquiriendo un rol docente sobre las demás clases por medio de los dispositivos estatales implantados en la sociedad que proyectan su visión de mundo. Sin embargo, esta condensación nunca llega a ser solidificación, puesto que siempre habrá grupos opositores generando su propio proyecto alternativo y tejiendo alianzas con otros grupos subalternos para elaborar un programa contrahegemónico que vaya minando la capacidad del sistema de dar respuesta a las demandas de la sociedad. Sobreviene en estos casos lo que Gramsci dio en llamar “crisis orgánica”, que consiste en una pérdida de la capacidad directiva de las clases dominantes, un hiato hegemónico en el que lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer.

En estos contextos es en donde emergen las llamadas “crisis de autoridad” que tanto preocupan particularmente en el ámbito educativo y que suelen venir acompañadas de discursos de mano dura. Los *adultos-funcionarios* no logran interpelar a los jóvenes en su marco valorativo en descomposición y comienzan a reclamar estrategias punitivas, ya que “como la forma particular de civilización, de cultura, de moralidad que ellos han representado está descomponiéndose, ellos proclaman la muerte de toda civilización, de toda cultura, de toda moralidad y piden al Estado que tome medidas represivas (...)” (Ibid.: 283).

En la dirección moral trazada por las clases dominantes analizada por Gramsci desempeñan un lugar central los intelectuales, que cumplen una función orgánica que bien podríamos caracterizar como pedagógica: son los encargados de sistematizar las diversas nociones de mundo en una, de darle homogeneidad a los diversos fragmentos de la cultura dominante para que obtenga un carácter nacional. Del mismo modo, para contrarrestar el predominio cultural de los grupos opresores y conseguir una unidad contrahegemónica, las clases subalternas deben producir sus propios tipos de intelectuales, y en este sentido los partidos y sindicatos deben officiar como verdaderas escuelas formadoras de cuadros.

Al advertir el carácter policlasista de los bloques históricos hegemónicos y de sus antagonistas populares el pensador italiano discute al economicismo marxista en boga y otorga protagonismo a las luchas político-pedagógicas como fuerzas organizadoras de la sociedad relativizando el peso determinista de la estructura

productiva. Además de una revolucionaria fuerza productiva económica, la burguesía es fundamentalmente un proyecto pedagógico que seduce y genera consensos que amplifican su base, y como tal solo puede combatirse desatando una batalla cultural que contribuya a romper los consensos y amplíe la base de apoyo popular para una revolución. La misma debe librarse en todos los espacios de la sociedad civil en que se puedan generar vínculos educativos: talleres, fábricas, bibliotecas populares, comités partidarios, gremios; son fosas sociales que pueden convertirse en trincheras pedagógicas para combatir a la cultura dominante.

Empero, el interés de Gramsci por analizar las prácticas políticas en clave pedagógica considerando su influencia en todos los mecanismos culturales de la sociedad civil no implicó por eso un desinterés o una desatención del sistema educativo formal, al que le dedicó varios textos y notas. En sus artículos publicados en *Il Orden Nuovo* sobre la reforma escolar llevado a cabo por el fascismo, el sardo critica lo que considera una reforma conservadora por un lado y facilista por otro, cuyo principal objetivo político es inmovilizar las diferencias sociales, proponiendo una escuela intermedia de tipo profesional que desvíe a las masas proletarias de la preparación intelectual-directiva. Como contracara a este modelo propone una escuela unitaria general que rompa con las diferencias clasistas y que sea creadora, donde el alumno vaya desarrollando activamente tanto sus capacidades manuales como intelectuales.

De esta manera mucho antes de que Paulo Freire se oponga a la concepción tradicional de enseñanza bancaria, Gramsci arremetía contra lo que consideraba una educación digestiva:

Hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar, que él tendrá después que encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para luego responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo externo. (Ibid.:15)

Así es como Gramsci se involucra en las discusiones pedagógicas del momento, extendiendo su preocupación tanto a los ámbitos educativos informales como a los formales; entendiendo que incluso desde éstos últimos pueden romperse los consensos de la hegemonía dominante, pues no se trata de espacios infranqueables en los que la lucha revolucionaria no pueda ingresar.

Luego de haber desarrollado sus supuestos principales dejará de resultar controvertido referirnos a la teoría de la hegemonía como una pedagogía o, al menos, como una teoría política que en su afán de comprender las relaciones de dominación

deviene en pedagogía. Sin embargo, esta articulación sigue despertando polémicas al día de hoy y mucho ha costado que buena parte de la comunidad pedagógica se aproxime a la teoría de la hegemonía para hallar herramientas conceptuales valiosas que contribuyan a comprender los procesos educativos.

Conceptos de mayor recepción fueron los de *Aparato Ideológico de Estado* y *Capital Cultural*, de Althusser y Bourdieu respectivamente, que explicaron las conexiones entre la estructura económica y los sistemas de enseñanza oficiales, al tiempo que contribuyeron a inhibir las disputas político-pedagógicas por ocupar estratégicamente esos espacios.

El reproductivismo pedagógico contribuyó así a correr el velo de inocencia que cubría a muchos educadores demasiados optimistas sobre las posibilidades de igualación social que ofrecía la escuela. Sin embargo, sus efectos políticos fueron desalentadores para una generación de militantes y educadores que desatendió el ámbito escolar como posible espacio de trincheras para librar una batalla contra-hegemónica. Si las instituciones educativas no son más que el mero reflejo de la estructura económica, se concluye que no tendrá sentido apostar por la lucha político-pedagógica para su transformación, puesto que ésta solo se logrará cuando cambien las fuerzas productivas. De esta manera las transformaciones en el ámbito educativo llevadas a cabo por gobiernos de orientación nacional-popular resultaron sospechosas para ciertos sectores que, inspirados en el reproductivismo, veían en toda iniciativa estatal una tentativa “populista” de la burguesía por recomponer su estructura de dominación.

Será la obra de otro marxista heterodoxo, Paulo Freire, la que recuperará el carácter eminentemente político de la educación con su pedagogía del oprimido, y de esa manera tejerá insospechables conexiones con la teoría de la hegemonía, colaborando en su recuperación.

FREIRE, SUSTANTIVAMENTE POLÍTICO

En América Latina la irrupción de la pedagogía crítica liderada por Paulo Freire remozó las lecturas sobre los procesos educativos en clave política al tiempo que posibilitó una mayor aproximación a otras disciplinas. Si bien en su amplio marco teórico de base marxista Freire no hizo explícita mención a la teoría de la hegemonía y reconoció haber sido un lector tardío de Gramsci, en su manera de entender lo educativo desbordan nociones que uno bien podría inscribir dentro del espectro gramsciano, como él mismo reconoce:

Yo únicamente leí a Gramsci cuando estaba en el exilio. Leí a Gramsci y descubrí que había estado enormemente influenciado por él mucho antes

de haberlo leído. Es fantástico descubrir que hemos estado influenciados por los pensamientos de alguien sin haber sido introducidos en su producción intelectual. (Cit. en mayo 2012: 2)

La influencia gramsciana previa a su conocimiento intelectual a la que refiere Freire tenía que ver posiblemente con las prácticas pedagógicas concretas que ambos militantes llevaban a cabo, sobre todo en lo referido a la educación de adultos. Como las actividades de Gramsci en los consejos de fábrica, Freire por medio de sus programas de alfabetización popular consideraba fundamental concebir a la educación como un proceso inacabable que no debía limitarse a la niñez y la pubertad. Ambos intelectuales coinciden al respecto en considerar que todos los sujetos son educables, independientemente de su edad o condición social, y los adultos pueden repensarse y repensar su visión del mundo a partir de una experiencia educativa que los tenga como protagonistas y no como simples depositarios.

En el caso de Freire, su método alfabetizador era a la vez un método de concientización. En lugar de obligar a los educandos a amoldarse en los patrones culturales de la educación formal (que en la mayoría de los casos poco tenían que ver con ellos mismos) el método freireano proponía acercarse a las comunidades, implicarse en sus prácticas y juegos de lenguaje, y desde allí tomar determinadas palabras generadoras para ir invitando al educando al mundo simbólico de las letras y las sílabas, sin por ello retirarlo de su propia realidad. De esta manera los llamados centros alfabetizadores no se limitaban a ser solo eso sino verdaderos círculos de cultura en los que el saber no se poseía ni se transmitía, sino que circulaba a partir de las experiencias de los educandos en sus propias comunidades, en su gran mayoría campesinas e indígenas. Las clases devenían así en lugares de discusión, de crítica, de cuestionamiento, en las que los sujetos implicados (y no solo los educandos) se convertían en sujetos reflexivos que adquirirían conciencia de su lugar en la sociedad.

Si bien en sus primeras obras el pensamiento de Freire se encuadraba en el optimismo pedagógico característico del clima de ideas desarrollista de fines de los 50, en los años siguientes las diferentes experiencias revolucionarias en América Latina y su propia experiencia personal como exiliado lo hicieron revisar sus postulados en relación a la educación del pueblo.

Como bien señala Fernández Mouján (2012), en la primera gran obra de Freire, “Educación como práctica de la libertad”, subyace una concepción nacional-desarrollista que ubica al pueblo en una especie de minoría de edad respecto al desarrollo y la democracia, y confía en las posibilidades de la educación para integrar a las masas campesinas excluidas a la civilización urbana. De esta manera Freire reproduce en esta primera etapa la visión etnocéntrica característica de los postulados positivistas y su optimismo pedagógico, lo que le impide ver opresión allí donde hay

exclusión y por tanto cae en una concepción despolitizada del acto educativo. En todo caso, desde esta óptica la política estará presente en las políticas públicas educativas que los Estados tienen que llevar a cabo para guiar a las masas hacia el grado de madurez democrático, pero no en una pedagogía del pueblo para su emancipación.

En esta primera etapa Freire pretende incluir al pueblo, pero en los parámetros del opresor, sin tener en cuenta el *ethos* popular ni la situación de opresión, la que sufre el pueblo con las oligarquías locales, y la de los países dependientes respecto a las potencias centrales. Sin embargo, pese al marco ideológico por la que se encuentra signada, es en esta etapa y a través de sus círculos de cultura donde Freire sienta las bases de un nuevo dispositivo pedagógico que será fundamental para romper la lógica positivista dominante (Fernández Mouján 2016: 23).

Será en “Pedagogía del oprimido” donde el brasileño combinará sus experiencias en los círculos de cultura con sus nuevas lecturas y cosmovisiones después de vivir en primera persona los movimientos revolucionarios de Bolivia y Chile y sus respectivos golpes de estado, lo que terminará de echar por tierra su ilusión desarrollista. En esta etapa aquel optimismo pedagógico cede su lugar a un activismo político-pedagógico en favor del oprimido para su liberación, que no implica ya una inclusión a la estructura del opresor sino su transformación radical.

A partir de allí abandonará el recetario educativo universal del desarrollismo para involucrarse en las luchas políticas de cada país que visitó, primero como militante de la causa de los oprimidos deseoso de conocer su cultura y sus anhelos, y luego como pedagogo que piensa acciones educativas específicas que sirvan a dicha causa, como él mismo lo expresó: “soy sustantivamente político y solo adjetivamente pedagogo” (Cit. en Fernández Moján 2016: 17). Freire contribuirá así a romper con la falacia de que los marginados son sujetos pasivos desinteresados de las cuestiones políticas, para demostrar que pueden constituirse en verdaderos sujetos políticos si se le da la oportunidad de pensar que las luchas responden a su propia experiencia existencial.

La centralidad que otorga Freire a la educación en la organización política de los marginados confluye en aquellas aspiraciones de Gramsci de conformar un bloque contrahegemónico a partir de experiencias político-pedagógicas, que no implican otra cosa que la “expresión de estas clases subalternas que quieren educarse a sí mismas en el arte de gobierno y que tienen interés en conocer todas las verdades, incluso las desagradables” (Gramsci 2004:76).

Según el pedagogo brasileño la imbricación entre pedagogía y política es inevitable, independientemente de su reconocimiento por parte de los agentes educativos oficiales que suelen posicionarse en un privilegiado lugar de neutralidad desde el que pretenden descalificar como “política” cualquier propuesta alternativa.

Al mismo tiempo, las prácticas políticas producen sentidos pedagógicos más allá de la intencionalidad docente de sus actores:

Desde el punto de vista crítico es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político. Esto no significa, sin embargo, que la naturaleza política del proceso educativo y el carácter educativo del acto político agoten la comprensión de aquel proceso y de ese acto. Esto significa que es imposible, por un lado, como ya lo he destacado, una educación neutra, que se diga al servicio de la humanidad, de los seres humanos en general; por el otro, una práctica política vacía de significado educativo. (Freire 2001: 109)

Como Gramsci, Freire no propone circunscribir la batalla cultural a los espacios por fuera del sistema escolar, sino también disputar los sentidos de la pedagogía oficial desde su propio terreno de producción, generando prácticas alternativas. Así, Freire postula la necesidad de estar tácticamente dentro y estratégicamente fuera del sistema educativo. Este pedagogo, que accedió a la secretaría de educación del Estado de Sao Pablo, era consciente de que los acuerdos hegemónicos no son nunca completos y que siempre se pueden encontrar aguas para nadar contra corriente dentro del sistema opresor, o para ponerlo en términos gramscianos: siempre se podrá encontrar un hueco para librar una guerra de trincheras.

Si bien suele asociarse a la propuesta freireana con la educación no formal o la educación de adultos, su concepción de educación popular no era restrictiva de ningún espacio ni pretendía imponer una posición esencialista. Más allá de los espacios y las ideologías, cualquier acción educativa será popular si es para la liberación del pueblo, y sobre de todo, si es *del* pueblo y no algo que se impone desde afuera, desde las estructuras de dominación o desde supuestas vanguardias revolucionarias iluminadas.

De esta manera, poniendo a la política en el centro de toda reflexión pedagógica, Freire contribuye sin proponérselo a la recuperación de la teoría de la hegemonía, que había sido poco atendida no solo desde el campo de la pedagogía sino además desde la propia teoría política de base marxista, demasiado influenciada todavía en las décadas del 60 y del 70 por la literatura soviética.

PUIGGRÓS, LA CLAU Y UNA NUEVA MIRADA SOBRE EDUCACIÓN POPULAR

De regreso de su exilio en México Adriana Puiggrós lideró un grupo de pedagogos y pedagogas que se propusieron echar luz sobre los procesos educativos de

la historia argentina y latinoamericana, desde una perspectiva que atienda su relación con los diversos procesos políticos, atacando de esa manera la tradición historiográfica liberal:

¿Qué le resta a la historia liberal de la educación latinoamericana? Solamente registrar ordenadamente las leyes y los decretos, las fechas de fundación y cierre de las instituciones educativas, transcribir los contenidos de los planes y programas, y hacer el listado de los hombres ilustres que actuaron en el plano de la educación dominante. (Puiggrós 1986:42)

Para esta intelectual y militante argentina, la pedagogía dominante niega o disimula el carácter político de la educación porque de esa manera naturaliza su posición docente como la única posible y neutraliza todo movimiento contrahegemónico que pueda disputar sus sentidos. La educación oficial pretende así explicarse y justificarse a sí misma cortando toda conexión con otras prácticas sociales, como si sus postulados nacieran por generación espontánea o necesidad teleológica.

Sin embargo, reconocer que la educación tenga inevitables vinculaciones con otros campos no significa asumir que sus sentidos estén reducidos y determinados a uno solo de ellos. De esta manera Puiggrós, muy crítica de la pedagogía marxista althusseriana en boga, percibe a la educación como una práctica inevitablemente imbricada en una compleja red de prácticas y sentidos sociales, sin subordinarse a un solo eslabón.

Descubre en la pedagogía freireana una nueva lógica que rompe con el esquema maestro-céntrico de la pedagogía dominante y reconoce su potencial disruptivo que alentará los principales movimientos de educación popular de fines de siglo. Sin embargo, reconoce las limitaciones del pensamiento de Freire a la hora de alcanzar un marco teórico-pedagógico alternativo que permita estudiar los procesos educativos desde una nueva perspectiva: “Paulo Freire no llega a desarrollar una nueva teoría, pero sí a construir un nuevo imaginario”. (Puiggrós 2013: 11)

La autora decide salir entonces del campo específico de la pedagogía para hallar en la teoría de la hegemonía el marco teórico más pertinente para desenmascarar la historia de la educación oficial. Se acerca a aquella desde la resignificación realizada por la escuela de Essex de análisis del discurso que se inscribe dentro del post-estructuralismo. Así, Puiggrós comienza a concebir a la educación como una práctica sobredeterminada por una pluralidad de sentidos (políticos, ideológicos, económicos) pero que es además productora de sentidos específicos referidos a la reproducción o transformación de capacidades. De esta manera la autora pone mucho cuidado en no

disolver lo educativo en lo político o en cualquier otro registro: que la autonomía de lo educativo sea relativa no implica que no exista. En todo caso lo que no existe son posiciones esenciales desde las cuales caracterizar a un sujeto pedagógico, puesto que dichas posiciones forman parte de un terreno de disputa de múltiples discursos que se estructuran mediante complejos mecanismos de articulación y diferencia, que son los que constituyen el momento político. Negando esto, la pedagogía oficial y su historia no hacen más que pretender ocultar las contradicciones inherentes a los sistemas educativos tradicionales presentándolos como homogéneos y aislados de las disputas políticas de cada época.

Puiggrós inicia así una serie de trabajos deconstructivos de la historia de la educación oficial, para recuperar los sentidos pedagógicos populares negados y ocultados por ella. Desde Simón Rodríguez y su educación para los desaharrapados hasta Paulo Freire y se pedagogía del oprimido, pasando por las ideas comunitarias del socialismo y del anarquismo, los sentidos desplegados por la reforma universitaria del 18 y los programas educativos de los gobiernos nacionales y populares; la autora emprende una recuperación de prácticas y teorías que constituyeron y constituyen gérmenes de proyectos educativos alternativos al hegemónico. Pero dada la variedad y multiplicidad de sentidos educativos considerados como “populares”, muchas veces en franca contradicción entre sí, la pedagoga se embarca de la mano de Laclau en una discusión acerca del carácter ontológico del concepto de educación popular. Para involucrarnos en ella nos es preciso antes hacer referencia al trabajo de Pablo Pineau, “El concepto de educación popular” (1994), donde el autor realiza un rastreo histórico en el que establece cuatro grandes momentos de la educación popular en nuestro país, a saber: la homología entre la educación popular y la instrucción pública (1850-1900); la complementariedad entre ambas (1900-1945); un intento de síntesis (1945-1955); y la oposición entre ambas (1955-1983).

Como puede observarse en esta clasificación, el concepto de educación popular ha tenido alcances tan diversos que tanto pudo hacer referencia a la pedagogía oficial como a sus elementos contrarios, lo que lo transforma en un concepto al menos ambiguo. Desde algunas posiciones esencialistas puede alegarse que la educación popular genuina es aquella que se opone al sistema oficial, y que su homología con la instrucción pública ha respondido a un artilugio eficaz de las clases dominantes para engañar a las masas haciendo que vean en la educación un mecanismo de inclusión y movilidad social, en lugar del verdadero dispositivo de dominación y exclusión.

Lo cierto es que se ha dado el nombre de educación popular a una gama de proyectos pedagógicos tan diversos y motivados por sectores tan disímiles que el único elemento signifiante común a todos ellos lo podemos encontrar en su apelación al pueblo, más allá del contenido ideológico de dicha apelación. Sin embargo, esta referencia no contribuye a aclarar demasiado el panorama. Por izquierda y por

derecha, desde el poder y desde las bases, toda operación político-pedagógica que pretende tener alcances significativos precisa apelar al pueblo, ergo, toda propuesta educativa en algún punto puede ser entendida como de educación popular. Pero entonces su significado se perdería en la totalidad: si todo es educación popular nada lo es en sentido estricto.

Por otro lado, si se restringe su significado a un contenido ideológico en particular (socialista, por ejemplo), quedaría por afuera toda una gama de experiencias que tradicionalmente se han entendido como de educación popular pero que fueron lideradas por movimientos políticos que no se reconocían en dicha ideología. En esta encrucijada se encontró Adriana Puiggrós, lo que la obligó a buscar herramientas teóricas por fuera del campo pedagógico tradicional, acercándose a los estudios sobre populismo de Ernesto Laclau.

La categoría de populismo comparte con la de educación popular las mismas dificultades a la hora de buscar un sentido unívoco en su significado. Ambos términos son, como dice Pablo Pineu parafraseando a Laclau, “elusivos y recurrentes” (Pineu, 1996: 1). En ambos casos la academia ha intentado eludir estos conceptos por resultar demasiado ambiguos, por hacer referencia a una multiplicidad de procesos y proyectos disímiles y contradictorios, poniendo en jaque la tan mentada rigurosidad científica. Cuando se los ha analizado se lo ha hecho desde una mirada peyorativa, haciendo referencia a gobiernos o proyectos educativos de tinte demagógico, que apelan a la retórica para interpelar a un pueblo al que manipulan discursivamente.

La novedosa perspectiva de Ernesto Laclau implica un giro copernicano en los estudios sobre populismo, porque propone correr el foco ubicando la vaguedad conceptual del populismo ya no solo en su discurso sino en la realidad social como tal. Su indeterminación retórica respondería de esta manera a la necesidad de nombrar algo que es *per se* indeterminado, y no de deformar o manipular una presunta estructura social autodefinida a priori del discurso. Desde este nuevo paradigma no hay sujetos previos al discurso, “el discurso constituye el terreno primario de constitución de la objetividad como tal” (Laclau 2005: 92). Por tanto, la lógica que estructura todo discurso no difiere de la lógica que estructura la “objetividad” social. Pero, ¿Cuál es esta lógica? Laclau utiliza la filosofía del lenguaje de Saussure para explicar que se trata de una lógica negativa, de un juego relacional de diferencias: “algo es lo que es solo a través de sus relaciones diferenciales con algo diferente” (ibid.).

Con este “giro lingüístico” la teoría de la hegemonía revisa los postulados marxistas tradicionales para concluir que no existe en la sociedad un centro estructural necesario que determine a priori todos los demás elementos, ya que estos definen su posición únicamente por medio del juego relacional de las diferencias. Se trata de una herida abierta al narcisismo economicista del marxismo ortodoxo, ya que excluye la

posibilidad de que la estructura productiva sea lo único que determine en última instancia a la superestructura política y, en el caso del reproductivismo, a la educativa. Por otro lado, postula la imposibilidad de un cierre definitivo de lo social al estilo del comunismo, puesto que siempre va a haber una diferencia que quede por fuera del todo equivalencial y, al mismo tiempo que lo constituye, pretenderá subvertirlo.

Desde esta perspectiva los significados de un concepto dependerán de las relaciones que su significante establezca con otros, que pueden ser de dos tipos: de equivalencia o de diferencia. Lo que genera una identidad entre significantes diversos es la equivalencia que entre ellos se establece al oponerse todos a otro significante denominado por Laclau *exterior constitutivo*. En esta operación juega un rol central el *significante vacío*, que será aquel que, subvirtiendo su significado particular, asuma la representación de la cadena equivalencial. Este es el lugar que históricamente ha asumido el significante *pueblo*, un concepto tan ambiguo como necesario en política.

Para explicar esta ambigüedad Laclau aclara que en su sentido etimológico el pueblo puede ser entendido como *populus*, que refiere a todos los ciudadanos de un Estado, o como *plebs*, es decir, a los menos favorecidos. Está claro que el discurso de un determinado *statu quo* referirá al pueblo en el sentido de *populus*, e intentará hacer coincidir sus límites con los límites de la misma comunidad para hacer frente a sus demandas diferencialmente. Sin embargo, para constituir su identidad como comunidad precisará antes expulsar una diferencia: siempre habrá sectores de la misma sociedad que no merecen pertenecer a la comunidad y que actúan como el exterior constitutivo que le brinda cohesión (bárbaros, extranjeros, indios, delincuentes, terroristas, etc.).

Por su parte, un discurso populista pretenderá interpelar al pueblo apelando a su sentido de *plebs*, oponiendo sus demandas insatisfechas al *statu quo*, que de esa manera se constituirá en el exterior constitutivo que les dará equivalencia. Será, como dice Laclau “una plebs que reclame ser el único *populus* legítimo” (Laclau, 2005 108). Como podrá suponerse, el concepto de educación popular refiere a este segundo sentido en su referencia al pueblo.

Se desprende de este análisis que el pueblo (y por ende el populismo y la educación popular como discursos que utilizan dicho significante) no hace referencia a una sustancia previa a los discursos con un contenido ideológico esencial al que se evoca, sino a una relación coyuntural entre agentes sociales que constituyen la unidad de un grupo. Lo que el pueblo represente dependerá entonces del juego de relaciones que establezca la lucha hegemónica en una determinada configuración socio-histórica y, sobre todo, lo que quede por afuera de la cadena equivalencial. Dependiendo el momento histórico, el pueblo será lo que *no es* la oligarquía, la burguesía, la burocracia, el Estado, el mercado, el neoliberalismo, etc.

Aquí arribamos nuevamente a la centralidad de lo político como elemento organizador de lo social. Que la educación popular haya desplegado sentidos tan diversos a lo largo de la historia (e incluso en un mismo momento histórico) responde justamente a las formas *sui generis* que han adquirido las luchas políticas en cada rincón de nuestro subcontinente, a la forma en que se ha organizado en ellas el sujeto *pueblo* a través de los mecanismos de articulación y diferencia. Como mejor lo explica Adriana Puiggrós:

El significante “educación popular” se constituye, entonces, como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos de la sociedad civil y sujetos sociales (indígenas, migrantes, mujeres, sectores urbano-populares, infancias vulnerables, etc.), resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares, lo que muestra el carácter abierto e históricamente construido del mismo, así como la relación y diferencia que guarda con otros (“educación común”, “instrucción pública”, “educación del pueblo”, “educación de adultos”, “educación liberadora”, “educación no formal”, “educación para los derechos humanos”, y “educación intercultural”, por citar algunos) (Puiggrós 2013: 20).

Al desligar al concepto de educación popular de su carácter esencialista podremos explicar entonces las múltiples y contradictorias vinculaciones que ha tenido su discurso con el de la “instrucción pública” descritas por Pineu: homologación, complementariedad, síntesis, oposición. Sin llegar a exceder los límites de este trabajo con un análisis exhaustivo de cada etapa, podemos aproximar algunas hipótesis al respecto.

En la etapa de homologación la educación popular fue el significante utilizado por el discurso sarmientino para exponer las demandas político pedagógicas insatisfechas en una nación por construirse que había heredado una educación colonial elitista, eclesiástica y escolástica. De esta manera se apeló al pueblo para construir un nuevo sistema de instrucción pública, laico y gratuito. Sin embargo, una vez que éste se volvió hegemónico (principalmente luego de la Ley 1420) dejó de apelar al pueblo en el sentido de *plebs*, ya que era evidente que el nuevo *populus* de la instrucción pública había dejado afuera del sistema a una multiplicidad de identidades a las que no se estaba dispuesto a incluir, identificadas con *la barbarie*.

Como bien explica Pineu, una vez que se volvió hegemónico el sistema de instrucción pública se constituyó como una estructura estatal centralizada que, sin embargo, se apoyó en diferentes asociaciones civiles y bibliotecas populares que se organizaban para darle educación a sus niños y jóvenes allí donde el Estado aún no

había llegado, dando lugar así a una etapa de complementariedad. El primer discurso de educación popular de alcance latinoamericano se constituirá en este período por medio de la equivalencia entre las demandas de los sectores populares (que pujaban por acceder al nivel superior) y la de los sectores medios (que accedían en desventaja) frente a la casta elitista universitaria, dando lugar así al movimiento de la reforma.

Un intento de síntesis entre instrucción pública y educación popular se daría durante el peronismo, cuando desde el Estado se volvía a apelar al *plebs* para incluir las demandas educativas de los sectores aún excluidos por el sistema oficial. Sin embargo, esta ampliación de la matrícula no redundó en propuestas alternativas a la pedagogía dominante que se seguía debatiendo entre el positivismo y el espiritualismo, y finalmente sería clausurada por el golpe de Estado.

A partir de 1955 los gobiernos militares y semidemocráticos que se sucedieron (con la breve excepción de 1973) desplegaron un discurso desarrollista que pretendió atar el sistema educativo a las nuevas necesidades del aparato productivo en supuesta transición al capitalismo avanzado y con ese argumento le abrió las puertas de la educación pública al mercado. En oposición a este paradigma se fueron articulando sentidos pedagógicos populares motivados por un nuevo clima de ideas que había inaugurado la Revolución Cubana en la región.

La teoría de la dependencia explicaba la situación de opresión y exclusión que sufrían tanto los países “subdesarrollados” respecto de los países centrales, como los sectores populares respecto de las oligarquías locales y sus sistemas educativos. Desde esta cosmovisión, no había ninguna posibilidad de que un movimiento contrahegemónico surja o se apoye en el sistema de instrucción pública, restringiendo toda experiencia de educación popular a espacios autónomos por fuera de los circuitos oficiales. La represión brutal a docentes que no se ajustaban a los marcos político-pedagógicos oficiales y el auge teórico del reproductivismo abonaban a esta concepción. Sin embargo, a partir de la década del 80 el fin del mundo bipolar y las democracias de transición en América Latina permitieron el ingreso paulatino de ciertas propuestas de educación popular al sistema oficial al relajarse sus dispositivos represivos, dando lugar a nuevas formas de articulación.

Se abrió entonces una última etapa que junto con Adriana Puiggrós podríamos definir como de tensión entre la educación popular y la instrucción pública en América latina, en la que conviven diferentes experiencias y paradigmas de manera más o menos conflictiva según la coyuntura política que atravesase cada sociedad: “Así la tensión entre educación popular e instrucción pública aparece como una operación hegemónica cuyas hendiduras permiten la emergencia de las (pedagogías) alternativas” (Puiggrós 2013:21).

Sin embargo, esta convivencia dentro y fuera del sistema de ninguna manera implicó que el significant *educación popular* se haya disuelto y que todo pueda ser

considerado como tal. En este período el paradigma neoliberal hegemónico constituye su propia propuesta educativa que, basada en el predominio absoluto del mercado como organizador de la sociedad, resulta profundamente elitista y antipopular. La definición de este adversario en ocasiones concretas permite a diferentes propuestas pedagógicas articularse detrás del significante de *educación popular* para enfrentarlo, muchas veces incluso apelando al legado sarmientino. Como dice Puiggrós: “siempre hay un campo ambiguo, un espacio de ambigüedad. Pero no cabe la menor duda de que los proyectos de las dictaduras militares y el proyecto educativo neoliberal fueron antipopulares” (Puiggrós 2013:14).

A partir de la década del 90 la delegación de las funciones del Estado en manos del mercado que impusieron los imperativos neoliberales ha permitido (y obligado) a los sectores populares a realizar una reivindicación del rol estatal, fundamentalmente en el plano educativo. De otra manera hubiera significado un error estratégico fatal reforzar aquel paradigma de oposición al sistema de enseñanza oficial, cuando todas las fuerzas del mercado contribuyen a desmembrarlo.

De esta manera los diferentes movimientos populares (o populistas) que han ido accediendo al Estado en los diferentes países de América Latina a principios del Siglo XXI han apostado a defender y fortalecer el sistema de educación oficial como primera medida para hacer frente al embate neoliberal. Una vez recuperada la premisa de la inclusión se han ido configurando propuestas educativas diversas que han puesto a convivir a nuevos y viejos paradigmas.

En uno de sus últimos trabajos, “Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina” (2013), Adriana Puiggrós realiza un breve balance sobre las diferentes experiencias de educación popular impulsada por los gobiernos populares en la región para hacer frente al paradigma neoliberal. Haremos un repaso somero por cada una con la intención de observar similitudes y diferencias en las nuevas estrategias (contra)hegemónicas en la región.

En una Venezuela que pretende crear las condiciones para un nuevo socialismo del Siglo XXI persiste aún en su formato el viejo sistema de educación oficial que sin embargo convive con una multiplicidad de programas de educación popular diseminados en aquellas franjas de la población a las que históricamente no llegaba la escuela normal.

Por su parte la experiencia boliviana es muy singular porque por primera vez en la historia de América Latina un Estado se reconoce plurinacional y desde allí interpela a una gran mayoría de la población históricamente marginada por su condición étnica. La inclusión de la enorme multiplicidad de pueblos originarios, con sus lenguajes y tradiciones, al sistema educativo en todos sus niveles representa un desafío que sin dudas obliga a repensar constantemente los parámetros de la instrucción pública para ponerla en términos de educación popular.

En Brasil el gobierno de Lula incorporó experiencias innovadoras de educación popular que el PT había acumulado en sus diferentes gestiones municipales, incluyendo la de Sao Pablo dirigida por Freire. La balcanización del sistema educativo lograda por los gobiernos neoliberales que lo precedieron obligó al nuevo gobierno a concentrar esfuerzos para que el Estado nacional vuelva a tomar decisiones en educación, que consideraba un plano estratégico fundamental a la hora de llevar a cabo su política de redistribución de ingresos.

Un panorama similar al brasilero se dio en nuestro país, donde la descentralización del sistema educativo que se llevó a cabo durante el menemismo había debilitado las principales herramientas educativas con que contaba el Estado Nacional para evitar las profundas desigualdades entre provincias. Al mismo tiempo el desfinanciamiento de la educación pública en sus diferentes niveles había vigorizado el sistema de enseñanza privado, fuertemente subsidiado, lo que redundaba en más desigualdad.

Los sucesivos gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner impusieron la voluntad política para recuperar la iniciativa del Estado en materia educativa, a través de diferentes herramientas legales (vale la pena mencionar la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Sexual Integral como las más destacadas), dándole amplia participación a los y las docentes a través de sus centrales sindicales, que recuperaron la discusión paritaria. Con diferentes políticas como la AUH, CONECTAR IGUALDAD y las becas PROGRESAR se ha logrado incorporar al sistema a sectores que habían sido excluidos por el neoliberalismo, lo que obligó a construir escuelas y universidades en todo el país para hacer frente a la ampliación de la matrícula. La inclusión de los sectores postergados redundó en ciertas propuestas de transformación de la enseñanza en los diferentes niveles que se efectivizaron sobre todo en el nivel secundario, que había sido el más golpeado por el menemismo. Ésta era la postura de Adriana Puiggrós, que durante éste período se desempeñó como diputada nacional y como asesora permanente del gobierno en materia educativa, destacándose como autora de una nueva Ley de Educación Superior: “Pues no se trata solo de “incluir”, en el sentido de incorporar significantes, sujetos, temáticas, a una totalidad de sentido ya definida, sino también de afrontar el desafío de que la incorporación de nuevos elementos implica de manera necesaria la transformación de esa totalidad” (Puiggrós, 2013: 22).

Es interesante resaltar junto a Puiggrós que, más allá de las políticas públicas implementadas por los diferentes gobiernos populares, sus proyectos políticos han desplegado en sí mismos sentidos pedagógicos. La visibilización de carencias y necesidades puestas en términos de derechos por el discurso populista contribuyó y contribuye a la creación de sujetos políticos que en las luchas por su defensa obtienen valiosos aprendizajes. Así arribamos nueva y finalmente a la conclusión de que toda

comprensión de las luchas hegemónicas debe partir de la complementariedad entre prácticas políticas y prácticas educativas, sin subordinar las unas a las otras ni reducir sus sentidos a ningún espacio dentro del campo social.

En los últimos años hemos asistido a una revancha neoliberal en la región que ha obligado a los movimientos populares a ponerse a la defensiva para no perder las posiciones conquistadas. La articulación entre el poder mediático y el judicial (*Lawfare*) es el nuevo dispositivo que se ha instalado con éxito para desprestigiar y perseguir a los sectores populares a través de sus dirigentes y de esa manera avanzar en la poda de derechos. En este contexto el sistema educativo público es el blanco favorito de una derecha decidida a dismantelar los espacios de construcción político-pedagógicos conseguidos en los últimos años.

Hasta donde serán capaces de avanzar dependerá del nivel de resistencia que se logre, que a su vez estará sujeto al grado de articulación que los diversos sectores del campo popular puedan conseguir. En este sentido, visitar las diferentes tradiciones de resistencia de la educación popular en nuestra región, sin caer en reduccionismos ni esencialismos, puede servirnos como guía e inspiración para repensar y replantear las estrategias en una nueva lucha por la construcción hegemónica del pueblo para recuperar la iniciativa.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado trazar un recorrido histórico-teórico que dé cuenta del vínculo entre educación y política puesto de manifiesto por diversos autores que se inscriben en la teoría de la hegemonía o adscriben a ella. Para ello fue fundamental introducirnos en la discusión en torno a la educación popular, como un significante cargado de significados diversos que resultó elusivo para la academia. En este sentido, hemos rescatado el abordaje propuesto por Adriana Puiggrós para entender a la educación popular más allá de los esquemas esencialistas que pretendían reducir sus sentidos a una determinada ideología o a un determinado lugar dentro del campo social.

Comprender que no hay sujetos previos al discurso y que las luchas políticas se libran en un complejo juego de articulación y diferencia, nos ha servido para interpretar diversas expresiones que a lo largo de la historia y en diferentes países de nuestra región se han reconocido bajo el significante de educación popular. Tomando la precaución de no disolver su significado en la totalidad, hemos visto que la ambigüedad del concepto tiene límites que son los que fijan su oposición a determinados proyectos y discursos antipopulares: desarrollismo, autoritarismo, neoliberalismo.

Las últimas experiencias de gobiernos populares, más allá de sus particularidades y diferencias, han señalado la necesidad de hacer frente a un neoliberalismo depredador; reivindicando el rol del Estado como herramienta de poder necesaria a la hora de pensar alternativas pedagógicas para el pueblo y del pueblo.

REFERENCIAS

- Fernández Mouján, Inés. *Elogio de Paulo Freire*. Buenos Aires: Noveduc. 2016.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. España: Morata. 2001.
- Gramsci, Antonio. *Filosofía, política y educación*. Buenos Aires: Altamira. 2009.
- Gramsci, Antonio. *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2004.
- Laclau, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2005.
- Pineu, Pablo. *El concepto de Educación Popular*. Revista de Educación. 1996.
- Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue. 2016
- Puiggrós, Adriana y otros. *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: APPEAL. 2013.
- Puiggrós, Adriana. *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna. 1986.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes. “Constructos teóricos: imbricación, archipiélago y alternancia”. Granja Castro (Comp.) *Miradas a lo educativo: exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdez Editores. 2005.
- Mayo, Peter. *Antonio Gramsci y Paulo Freire: Algunas conexiones y contrastes*. En Revista digital “Diálogos interdisciplinarios en Red”. 2012.



Imágenes de difusión de actividades realizadas por la Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire.

Tensiones entre la educación de adultos y la educación popular en un contexto histórico único, los '70

**María Inés Barilá; Alba Eterovich;
Analisa Castillo y Verónica Cuevas (CURZA. UNCo.)**

RESUMEN

Este artículo aborda una política pública educativa, la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA), que puede considerarse deriva de la pedagogía de la liberación latinoamericana en Paulo Freire y que tiene algunas correlaciones con la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). Centrar el análisis en ese Programa, CREAR, en el ámbito de Viedma y la Provincia de Río Negro fue el primer objetivo propuesto, pero la falta de fuentes permitió sólo un acercamiento global sin resultados específicos. Por esto, decidimos focalizar en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la DINEA durante el período que abarca desde su creación hasta el primer tiempo del gobierno popular (1968-1974). Estas escuelas en Argentina constituyeron la primera experiencia estatal de educación secundaria de adultos trabajadores, en convenio con empresas y organizaciones gremiales, entre otras instituciones.

Reconociendo la multiplicidad de formas de analizar estas temáticas, nosotras realizamos un recorrido a partir de los documentos que se encuentran en el mismo CENS junto a otros documentos del Centro de Documentación Educativa y estableciendo un diálogo con las ideas propuestas en la bibliografía de Paulo Freire y la educación popular. Este primer acercamiento permitirá ampliar el abordaje en próximos estudios.

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria - Adultos - CENS - DiNEA

ABSTRACT

This article addresses a public educational policy, la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA), which can be considered as derived from the pedagogy of Latin American liberation in Paulo Freire and which has some correlations with the Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) literacy program. Focusing the analysis on that Program, CREAR, in the area of Viedma and the Province of Rio Negro was the first objective proposed but the lack of sources allowed only a global approach without specific results. For this reason, we decided to focus on the Secondary Education Centers

(CENS) of the DiNEA during the period from its creation to the first time of the popular government (1968-1974). These schools in Argentina constituted the first state experience of secondary education of working adults, in agreement with companies and trade associations, among other institutions.

Recognizing the multiplicity of ways to analyze these issues, we made a journey from the documents that are in the same CENS with other documents of the Educational Documentation Center and establishing a dialogue with the ideas proposed in the bibliography of Paulo Freire and popular education. This first approach will allow us to expand the approach in future studies.

KEYWORDS: Secondary education - Adults - CENS - DiNEA

Movernos en los bordes, en las intersecciones y en el entremedio (pero sin negar que un borde también implica la delimitación de un espacio y de una diferencia). Al mismo tiempo, esta opción nos posibilita la apertura a múltiples interpretaciones para problematizar conceptos y realidades, y analizar desde múltiples perspectivas los modos y mecanismos de subjetivación que se presentan en la educación. Tarea que creo resulta ineludible si de lo que se trata es de la emergencia de subjetividades *otras*. (Inés Fernández Mouján, 2016:11)

INTRODUCCIÓN

Este artículo del Programa de Investigación Código V120 “Aprendizaje y prácticas educativas. Experiencias, transmisión y mediaciones”, en particular en el PI 04/V120-I y fue inspirado por el Seminario de Posgrado: “La educación popular: su historia y sus prácticas teórico-críticas” que dictó la Dra. Fernández Mouján, y la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA) y algunos aspectos de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), centralmente en la década de 1970. Esta década constituyó una etapa histórica compleja precedida de importantes cambios que arrancan en los finales de la década anterior.

Nicolau (2013) enumera algunos acontecimientos, en el plano internacional, que se pueden señalar como más significativos son: el *Concilio Vaticano II* (1960-65) y en América Latina la *Conferencia de Obispos en Medellín* (1968), la renovación eclesial impulsada por el discurso innovador de la Teología de la Liberación; la *revolución cultural china* (1966); la *Revolución Cubana* llevada adelante por Fidel Castro y la figura del *Che Guevara* (1960-67); la *lucha anticolonialista* en Argelia (1966); la *guerra de Vietnam*; el *Mayo Francés* (1968) y en el ámbito nacional: las medidas implementadas por el gobierno autoritario de Onganía, favorecieron un clima de fuerte rechazo, particularmente en la juventud y en la militancia peronista proscripta desde 1955; el *Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo* (1967), de ese ámbito surgirán jóvenes católicos con ideas transformadoras y de cambio social que tendrán una participación muy activa en la política nacional; las *movilizaciones obreras* que se desataron como efecto dominó en la clase trabajadora argentina; la participación de la juventud hacia 1970 en las *organizaciones político revolucionarias* y *organizaciones político militares* constituidas por núcleos de militantes con distintos grados de organización en la lucha política, entre otros.

Este trabajo trata sobre los *Centros Educativos de Nivel Secundario* (CENS) de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA) durante el período que abarca desde su creación hasta el primer tiempo del gobierno popular (1968-1974); escuelas que en Argentina constituyeron la primera experiencia estatal de educación secundaria de adultos trabajadores, en convenio con empresas y organizaciones gremiales, entre otras instituciones.

Un primer intento del trabajo se centró en analizar la experiencia CREAM en el ámbito de Viedma y de Río Negro, pero la falta de fuentes primarias y secundarias sólo permitió un acercamiento global sin resultados específicos.

Hay múltiples formas de analizar estas temáticas, pero este recorrido, entre varios posibles, parte de un laborioso rastreo de documentos oficiales.

CONTEXTO DE SURGIMIENTO

Las primeras escuelas nocturnas en la Provincia datan de 1959, con la sanción de la Ley N° 20/58, que creaba “*en distintas localidades de la provincia entre ellas Viedma, los cursos comerciales nocturnos*” para proporcionar la oportunidad de terminar el nivel medio a aquellos jóvenes que, por trabajar, necesitaban un horario y una oferta curricular diferente. Formaban parte de las antiguas Escuelas Nocturnas del Consejo Nacional de Educación.

Una década después, éstas Escuelas serán absorbidas por la DiNEA. Durante la autodenominada “Revolución Argentina” mediante el decreto 2704/68, se crea la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA) en el Ministerio de Educación. Bajo su jurisdicción quedan todas las escuelas pertenecientes al Consejo Nacional de Educación, a las fuerzas armadas y a la Policía Federal. En 1970, se aprueba el *Plan Multinacional de Educación del Adulto*¹⁶ y se crean los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes de la DiNEA. Estos primeros 8 (ocho) CENS se inauguran en diferentes provincias y vinculan la educación a las problemáticas sociales y a los espacios de trabajo del adulto. Con un enfoque desarrollista y modernizador significaron una nueva visión acerca de la función de la educación de adultos y de su relación con la comunidad.

(...) significó la mayor apuesta estatal en la institucionalización de la Educación de Adultos (EA) en nuestro país. [...] Esta iniciativa constituyó la primera experiencia estatal de educación secundaria de adultos trabajadores, resultando de particular interés al contemplar una relación directa con las organizaciones sindicales en tanto *instituciones convenientes* (Baraldo. 2016, p.179).

¹⁶ Aprobado en junio de 1970 durante una reunión de Directores Nacionales de Educación de Adultos de distintos países de América realizada en Buenos Aires, auspiciada por la OEA y el Ministerio de Cultura y Educación. Su documento base se preparó en el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA, en Washington DC, elaborado por un grupo de expertos entre los que se contaba Jorge Ramallo, Director de DINEA durante la gestión educativa de la “Revolución Argentina” (Rodríguez, 1997: 298)

La Resolución Ministerial N°1316 del 27 de julio de 1970 aprueba los objetivos, estructura y currículo del plan de estudio de nivel secundario para adultos elaborado por la DiNEA y permite la aplicación de dicho plan “con carácter de micro experiencia”; en los considerandos establece que en cumplimiento del convenio suscripto con la OEA se implementa “un plan Experimental Multinacional de Educación del Adulto”. Autoriza a DiNEA a constituir un Grupo de Conducción para crear, supervisar y evaluar la microexperiencia, entre otros aspectos.

Dice González (2012) que: *Esta fue la primera política educativa de nivel secundario desde el Estado destinada a estudiantes adultos* (p. 3), agrega Gómez (2012) *planteaban por primera vez una currícula del Nivel Medio específicamente diseñada para las personas mayores de 21 años* (p.77).

Según Filmus (1992), la experiencia se mantuvo con carácter de *experimental* porque en la gestión del General Lanusse las autoridades de educación eran reticentes a ampliar la experiencia masivamente. Además, careció de un ámbito participativo de orientación para elaborar nuevas ideas a la realidad socioeconómica y política del país y a las necesidades y características de los sujetos involucrados. Asimismo,

(...) el proyecto fue dejando de lado los aspectos innovadores y flexibles que adecuaban la enseñanza media a las necesidades propias de los adultos trabajadores y se fue haciendo rígido a medida que se asimiló cada vez más a un nivel medio tradicional, con escasa especialización profesional y menor duración (Filmus, 1992:89).

En el proyecto original, los CENS estaban orientados exclusivamente a adultos mayores de 21 años, trabajadores, con nivel primario aprobado; se apuntaba a formar *para el trabajo y desde los espacios laborales*. Con una duración de tres años y programas curriculares específicos, otorgaba un título final de bachiller comercial que habilitaba ingresar a la universidad, aunque no de forma directa¹⁷. No se propone ningún papel a las entidades convenientes (sindicales u otras) en el proceso educativo, aunque el *Plan Multinacional* contemplaba algunos señalamientos que dan la pauta de una búsqueda de involucramiento y participación por parte de las organizaciones e instituciones convenientes, tal como se lee a continuación:

a) Utilización de aquellos lugares que corresponden a la vida cotidiana del adulto: fábricas, empresas, comercios, sedes gremiales y sindicales,

¹⁷ La normativa de 1970 exigía la realización de un “examen de madurez” para los egresados de CENS que quisieran ingresar a la universidad, aspecto que fue derogado durante la gestión de Jorge Taiana.

iglesias católicas y de otras confesiones, municipios, sociedades de fomento, clubes, etc. b) Convenios con empresas sindicatos e instituciones públicas y privadas, para coordinar la recíproca prestación de servicios y comprometer a la comunidad en la tarea educativa (“Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos. Actividades”, citado en Filmus, 1992: 86-87).

Esta cita permite inferir que las organizaciones gremiales de los trabajadores aparecían como “un” espacio, dentro de un abanico más amplio donde los adultos trabajadores estaban incluidos. Y era en esos espacios donde debía surgir la iniciativa para la apertura de los CENS.

En el Plan de Estudio, se explicitan los objetivos generales que DiNEA pretendía lograr a través de los CENS:

A fin de que el hombre adquiriera una formación integral conforme a su naturaleza, se considera como objetivos generales, que el adulto:

- 2.1. Comprenda los principios y valores religiosos y filosóficos y su incidencia en la vida del hombre y de la comunidad.
- 2.2. Conozca las tradiciones y la historia de la patria para interpretar la realidad del país y comprender los aportes debidos a la humanidad.
- 2.3. Mediante el desarrollo de las aptitudes lógico-matemáticas y de la investigación logre una mente ágil y flexible para entender y adaptarse a la realidad y a los cambios del mundo contemporáneo.
- 2.4. Alcance una escala de valores que le permitan integrarse en la comunidad como persona responsable y libre.
- 2.5. Desarrolle el gusto y las aptitudes para la comprensión y expresión armónica de la belleza.
- 2.6. Adquiera vivencia de las interrelaciones sociales y de sus obligaciones y derechos como persona solidaria con sus conciudadanos y semejantes, y comprensión hacia otras comunidades.
- 2.7. Adquiera conocimientos y normas para el desenvolvimiento armónico del cuerpo y la preservación de la salud personal y de sus semejantes y el buen uso del tiempo libre (Resolución N° 1316/70, DiNEA, p.2).

Baraldo (2016) explica que “(...) en la normativa analizada predomina una concepción moralizante y adaptativa de la educación, cuya función podría sintetizarse en la siguiente idea-fuerza: *entender la realidad para adaptarse, respetando los valores religiosos y las tradiciones de la Patria*” (p.184).

Se reiteran términos como *solidaridad, comunidad, o humanidad*, no obstante la identidad del educando/destinatario es de carácter estrictamente individual; se destaca en las nociones de *adulto, persona, hombre*, a la que a veces se le agrega la de *argentino*.

En el diseño curricular una característica relevante fue el reemplazo de las materias por *áreas de conocimiento*, que se detallan en la Resolución junto a las *sub-áreas*, y según el ciclo considerado, tal como aparece a continuación:

Primer y Segundo Ciclos:

Área Cosmológica. El hombre interpreta y se relaciona con la Naturaleza.

Sub-áreas: a) Biología, b) Matemática, c) Físico-química.

Área de las Ciencias Sociales. El hombre se proyecta a la comunidad.

Sub-áreas: a) Sociología, Historia, Geografía, Economía; b) Filosofía; c) Psicología.

Área de la Comunicación. El hombre se expresa. Sub-áreas: a) Lengua materna, b) Comunicación estética, c) Lengua extranjera.

Área Profesional. El hombre se perfecciona. Sub-áreas: a) Técnicas y prácticas contables (con inclusión de normas jurídicas y de teoría económica), además de las temáticas específicas según la modalidad/variante profesional adoptada, como se verá enseguida.

Tercer Ciclo:

Matemática financiera; Estadística y probabilidades; Tecnología mercantil; Educación cívica; Filosofía; Historia económica y social-americana y argentina; Sociología; Literatura; Inglés; Derecho Civil y Comercial; Economía Política; Técnica Contable; Especialidad Profesional. (Resolución N° 1316/70, DiNEA, pp.4-5).

Entre los objetivos institucionales que figuraban en la Resolución, los CENS se proponían *“mejorar la capacitación profesional del hombre que trabaja”* (p.2), por eso se establecían alternativas, cinco variantes posibles para el Área Profesional, a elección de la entidad conveniente y en relación al sector laboral específico: *“a) Contabilidad mecanizada, b) Administración de Empresas, c) Costos, d) Comercialización, e) Técnicas Bancarias e Impositivas”* (p.7).

Entre los aspectos pedagógicos trazados en la normativa, se consideraba necesario tener en cuenta los saberes y conocimientos del adulto al que se pensaba *“como un sujeto singular de educación”* (p.1).

Además, se destacaba la libertad del docente para distribuir los contenidos a lo largo de los tres ciclos conforme a las características del grupo; la eliminación del examen y su reemplazo por un sistema de evaluación conceptual y por una prueba de

aprovechamiento; la asistencia educativa permanente para la formación docente, entre otros (Roitenburd *et al*, 2005). Respecto de las formas y criterios de evaluación, se establecían *calificaciones semestrales y finales*, expresadas según la *escala de 1 a 10* y se incluía la posibilidad de la *Promoción* directa al curso inmediato superior, en determinadas condiciones¹⁸, se contemplaban los casos en que podría otorgarse una promoción *condicional* o bien, la *repetición* del curso.

Respecto al cursado, cada ciclo debía desarrollarse en dos semestres anuales, con cuatro horas de clase diarias, de 45 minutos cada una, durante 5 días a la semana (Resolución N° 1316/70, DiNEA, pp.7-8).

En cuanto a la apertura y extensión de Centros, aun cuando se reconocía una alta demanda del servicio, en el Plan original se le otorgó un carácter de “micro-experiencia”, como señalamos anteriormente.

En términos cuantitativos, de acuerdo al análisis de los datos consignados en un documento de circulación interna de DiNEA, durante esta gestión la mayor parte de los CENS fueron creados en empresas estatales y privadas e instituciones gubernamentales, totalizando 16 CENS¹⁹. De ese total, sólo 5 fueron abiertos en convenio con organizaciones sindicales de trabajadores (SUPE, Luz y Fuerza y la Asociación Bancaria, que abrió tres centros).

EL GOBIERNO POPULAR Y LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

El Proyecto Educativo del Gobierno Popular (1973 hasta el golpe militar del ‘76) entendió a la educación de adultos como uno de los aspectos del proyecto general de educación inscripto a su vez dentro de la estrategia global de la Revolución Justicialista elegida por el pueblo; el Gobierno Popular se propuso “como meta irrenunciable producir profundas transformaciones que coloquen a la educación al servicio del proceso de la Reconstrucción y Liberación Nacional”²⁰(p.12). La política educacional tuvo como objetivos la liberación nacional, la nacionalización de la educación y la descolonización cultural.

¹⁸ Asistencia mínima del 75% en cada área; Nota final de 6 o más puntos en todas las áreas; Notal final inferior a 6 y mayor a 4 puntos hasta en un área, previo acuerdo del *Consejo de profesores del curso*. Si no se hubiera alcanzado el porcentaje de asistencia señalado, pero sí los demás requisitos, la normativa contemplaba la posibilidad de que el “*alumno*” fuera promovido “*por acuerdo de simple mayoría del consejo de profesores del curso*”.

¹⁹ De ese total, 7 ubicados en Capital Federal; 3 en Pcia de Bs. As; 3 en Córdoba; 1 en Entre Ríos; 1 en Salta y 1 en Tierra del Fuego.

²⁰ En Documento “Homenaje a la CREAM. Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973”, Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, Buenos Aires, Argentina, 2008. Disponible en www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003067.pdf

Explica Baraldo (2016) que durante el primer año y medio de la gestión del FREJULI (mayo de 1973-agosto de 1974)²¹, la DiNEA encabezada por Carlos Grosso y Cayetano Delella asumió nuevas orientaciones de acuerdo a los objetivos político-ideológicos definidos por el nuevo gobierno.

Los propósitos de las diferentes áreas y acciones de esa Dirección fueron repensados a partir de la contradicción entre *Liberación y Dependencia*, buscando aportar a “*un proyecto general de descolonización cultural y socialización de la educación*” (Hernández y Facciolo, 1984: 151).

El documento “*Bases para una política educativa del Adulto*”, de julio de 1973, marca los postulados políticos y educativos que debían orientar la acción de DiNEA.

Entre los más significativos cabe destacar: el reconocimiento explícito del carácter político de la educación; la definición de los trabajadores como destinatarios y *protagonistas* fundamentales de la EA y su participación orgánica como garantía para el logro de las transformaciones propuestas; la definición por una *educación liberadora* que, tanto en sus contenidos como en su metodología, procuraba una *participación de los educandos* en distintos momentos del proceso educativo; la estrecha relación establecida entre la educación en sus distintos niveles y el trabajo productivo, ofreciendo capacitación para los desafíos políticos planteados en torno a la *autogestión y cogestión* de los trabajadores; el planteo y articulación de diversas modalidades educativas de carácter *sistemático* y *no sistemático*; el desafío de superar la *educación enciclopédica y cuantitativa*, en pos de una *formación totalizadora*, entre otras (Baraldo, 2016, pp.187-188).

Esta gestión planteó la nueva propuesta de educación de adultos y pretendió impactar en el nivel secundario: se revisaron todos los convenios institucionales ya existentes con empresas, sindicatos, universidades, organismos internacionales, etc.; para ajustarlos a los objetivos del Gobierno Popular. Pineau (1994) sostiene al respecto: “*esta nueva conceptualización tiene su auge durante la década de los 70, ya a partir del Cordobazo en 1968, cuando comienzan a ser difundidos en nuestro país los escritos de Freire*” (p. 16)

En 1973 se realizó la programación e implementación de las *Asambleas Educativas*, para la concreción de nuevas formas de participación y discusión en todos los niveles incluido el secundario de adultos. Se propició la elaboración de un

²¹ El criterio para esta delimitación temporal es la asunción de las nuevas autoridades en mayo de 1973, y la designación de Oscar Iván Ivissevich como ministro interventor en el Ministerio de Cultura y Educación el 14 de agosto de 1974.

currículum diferenciado para adultos y adolescentes, se estudiaron y replantearon los programas de contenidos, vigente hasta ese momento en los Centros Educativos y Escuelas para adultos. Simultáneamente se realizaron en distintas provincias *cursos de actualización docente* desde una concepción educativa y una metodología participativa específica para adultos, que incluyeron una instancia de trabajo con el propio Paulo Freire.

En estos espacios comienza a emerger una “concepción humanista y liberadora” de la educación propuesta por Freire, en la que se piensa la acción a partir de la reflexión sobre el hombre y de un análisis de las condiciones de su medio cultural: “La alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia fuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educador” (Freire 1996: 84)

Con posterioridad a la sistematización de las conclusiones de la primera Asamblea Educativa se planteó una nueva estructuración para los CENS en dos niveles: reorganización del currículum e incremento del número de Centros.

En términos cuantitativos, de acuerdo al análisis de los datos consignados en un documento de circulación interna de DiNEA, durante esta gestión se crearon 83 CENS²², la mayoría en convenio con organizaciones sindicales de trabajadores (SUPE, Luz y Fuerza, la Asociación Bancaria, UOCRA, ATE, entre otros).

(...) esta nueva conceptualización tiene su auge durante la década de los setenta, y es a partir del Cordobazo de 1968, cuando comienzan a ser difundidos en nuestro país los escritos de Freire. A su vez, creemos posible presentar como hipótesis que durante los primeros años del Tercer Gobierno Peronista (lo que se denomina el 73, que va desde ese año hasta 1975), se intentó una nueva síntesis de la educación popular a partir de dar nueva valoración a los elementos expuestos al analizar los primeros gobiernos peronistas a la luz de estas nuevas posturas. Pero este intento no pudo escapar a los fortísimos enfrentamientos y oposición interna del grupo gobernante. De todas maneras, la escasez de trabajos sobre el período nos impide ir más allá de exponer estas ideas al respecto (Pineau. 1994, p.17).

²² De ese total, 19 ubicados en Capital Federal; 21 en Pcia de Bs. As; 9 en Córdoba; 2 en Catamarca; 2 en Chaco; 1 en Chubut; 5 en Formosa; 1 en Jujuy; 2 en La Pampa; 5 en Mendoza; 1 en Neuquén; 1 en Río Negro; 2 en San Juan; 1 en San Luis; 1 en Santiago del Estero; 2 en Santa Cruz; 3 en Santa Fe; 2 en Tucumán; 1 en Entre Ríos; 1 en Salta y 1 en Tierra del Fuego.

CAMPAÑA DE REACTIVACIÓN EDUCATIVA DE ADULTOS PARA LA RECONSTRUCCIÓN (CREAR)

Un nuevo impulso transformador tendrá la educación y las instituciones que se ocupan de ella a partir de 1973, con el lanzamiento de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR).

(...) la experiencia de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DiNEA) del 73, pensada como un momento particular de la articulación entre militancia y educación, encarnada en la actividad de lo que llamaremos educadores-militantes, que logró su expresión en términos de política pública con el lanzamiento de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). (Nardulli. 2013, p.31)

La CREAR formó parte del Proyecto Nacional en el que América Latina se convocaba en un Proyecto regional, continente y continental, se inició el 8 de setiembre de 1973, Día Internacional de la Alfabetización, con acciones conjuntas de varias áreas de gobierno nacional; con áreas específicas de educación, planificación y desarrollo de los gobiernos provinciales; el compromiso de la mayoría de las universidades nacionales y

(...) los sindicatos, agrupaciones gremiales, cooperativas, ligas agrarias, comisiones vecinales, organizaciones de la juventud; es decir, la comunidad toda a través de sus organizaciones de base. La finalidad es generar un amplio proceso de movilización que será también una nueva experiencia de participación en la planificación y ejecución de un proyecto educativo (p.11)²³.

Nicolau (2016) explica que la inauguración de la CREAR, fue postergada debido a los conflictos internos del peronismo y materializó su lanzamiento el 6 de enero de 1974 en el norte argentino. Previo al lanzamiento efectivo, se definió la organización planteada por los equipos de coordinación y dirección de la campaña, integrada en su mayoría, por jóvenes que participaban activamente en las estructuras políticas del peronismo.

²³ En Documento "Homenaje a la CREAR. Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973", Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, Buenos Aires, Argentina, 2008. Disponible en www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003067.pdf

El nuevo presidente de la Nación era Juan Domingo Perón, quien había ganado las elecciones por tercera vez el 23 de setiembre de 1973. El elevado índice de analfabetismo que por entonces proyectaba la cifra del 8%, preocupó al gobierno. El ministro Jorge Taiana tomó entonces la decisión de implementar una estrategia que diera cuenta del problema y planteara las soluciones esperadas desde la Casa de Gobierno (p.55).

Palavecino (2016) señala que desde el inicio

CREAR tuvo una impronta antiimperialista mediante la descolonización cultural tanto en su diseño como en sus argumentos. Recuperaba los postulados de la “Teoría de la dependencia” y la “Teoría de la liberación” de las décadas de los 60 y los 70, cimentadas en el materialismo histórico y los rasgos propios del discurso justicialista -en especial, de su vertiente de izquierda- promoviendo la liberación nacional y la nacionalización de la educación, y rescatando procesos de socialización populares. De esta manera, CREAR contó con una influencia ideológica y metodológica proveniente de dichas teorías, a lo que se sumaban hitos importantes como, por ejemplo, la Revolución Cubana y sus campañas de alfabetización, y los ecos del Concilio Vaticano II, el cual visibilizaba una renovación en la Iglesia católica. Esto último encarnó en algunos sectores más radicalizados acciones de mayor acercamiento a lo social, con fuertes cargas ideológicas en pos del cambio social en Latinoamérica, como lo fue el Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo (pp.1-2).

Desde sus inicios (siglo XIX), la alfabetización de adultos estuvo regida por el paradigma del “déficit”. El enfoque educativo presidido por una perspectiva basada en la desconfianza en los sujetos sociales marginales que pudieran construir su integración social por fuera de la cultura letrada. El efecto consecuente conducía a la subordinación del analfabeto a la cultura hegemónica.

Freire (1970) nos advierte al respecto: “Decirse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo, a quien continúa considerando absolutamente ignorante, es un doloroso equívoco” (pág. 49)

La CREAR concibió al adulto iletrado como portador de una cultura particular propia, en sintonía con esta concepción, adoptó el método psicosocial que Freire había desarrollado en los años sesenta con campesinos analfabetos del nordeste del Brasil. La aplicación de este método fue una recreación situada en la realidad socio-histórica de la Argentina del ‘73, “fortaleciendo el vínculo con la participación y movilización en las organizaciones sociales, sindicales y políticas” (Gómez, 2013: 89).

La CREAR también adoptó de Paulo Freire la *palabra generadora* como método de alfabetización. La selección de las palabras se realizó cuidadosamente en cada uno de los niveles. La coordinación nacional propuso un conjunto de *palabras nacionales* para ser trabajadas en todo el territorio. En la selección de las palabras nacionales estuvo presente la coordinación nacional de la campaña de alfabetización en articulación con los Departamentos de Educación de varias universidades nacionales que colaboraron con el proyecto (Gómez, 2013:90). Las coordinaciones regionales seleccionaron un conjunto de *palabras regionales* junto a otro subconjunto de *palabras locales* recogidas en cada comunidad (del barrio, de la zona rural, de la población originaria).

Las palabras - tanto nacionales, regionales, provinciales y locales - estaban agrupadas por temáticas: ámbito familiar, ámbito laboral, ámbito social, ámbito político - sindical, ámbito de la recreación y comunicación y ámbito de la integración nacional. El desarrollo de la metodología se proponía acompañar el ritmo de aprendizaje del adulto bajo el registro cuidadoso del alfabetizador en la observación del progreso de sus alfabetizandos.

Como describe Tosolini (2017: 51) el enfoque metodológico adoptado por la CREAR permite reconocerla en su contexto de producción. En este sentido, parece oportuno destacar que Puiggrós señala que “esas condiciones de producción son internas y no externas al proceso educativo; son producto y productoras de sujetos” (Puiggrós y Gómez, 2005: 319).

La CREAR se desarrolló durante dos años (1973-75). Hoy se asiste al intento de recuperar esa experiencia mediante la búsqueda de testimonios, en nuestro caso no hemos podido -todavía- encontrar rastros en Río Negro ni en Viedma a pesar de los intentos realizados. No es ajeno al olvido de la CREAR el marco de la dictadura militar ni la adopción o imposición de políticas educativas que ignoraron la educación de adultos.

Dice Gómez (2012) que:

Las condiciones políticas de la Argentina la empujaron al silencio. Aun después del retorno de la democracia en 1983, continuó su olvido u ocultamiento, que incluyó no rescatar la distinción otorgada por la Unesco a su formulación y planeamiento, no haber sido considerada como antecedente por la Campaña de 1984 y ser solo parcialmente valorada en el diseño del programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de 1989. Sin embargo quedó como una marca indeleble en sus actores, de manera especial, en quienes asumieron tareas de alfabetización, coordinación o apoyo técnico (p.71).

El final de la CREAM se aceleró hacia 1974. Si bien se logró llegar a una organización y puesta en marcha, no alcanzó la meta final: constituir los Centros de Cultura Popular. Estos centros coronaban el proceso de apropiación de la alfabetización por parte del pueblo. Última etapa del proceso que quedó abortada.

CIERRE PROVISORIO

Baraldo (2016) realiza un análisis comparado de las dos gestiones educativas responsables de la implementación de los CENS durante el período 1970-1974 y advierte que otorgaron fines, programas curriculares y énfasis ideológicos distintos.

En sus orígenes durante la “Revolución argentina”, los CENS fueron parte de una política de educación de adultos que, si bien contenía elementos de innovación pedagógica, se restringía a los límites desarrollistas de calificación de la fuerza de trabajo útil al capital. En esta etapa predominaron los convenios con organismos públicos y empresas estatales, la mayor parte en Capital Federal y provincia de Buenos Aires. Por su parte, durante la gestión del FREJULI se destacó el explícito sentido político de la educación, la prioridad otorgada a las organizaciones sindicales de los trabajadores como entidades convenientes y la extensión del servicio a varias provincias (pp.198-199).

La propuesta curricular de 1974, respecto de los contenidos, priorizó la circulación y apropiación de conocimientos históricos y sociopolíticos, con un enfoque metodológico que procuró incorporar la experiencia concreta de los trabajadores que, desde la perspectiva de DiNEA, se vinculaba con el logro de la *participación* de los adultos trabajadores en el proceso político en marcha. “Además, aparecía una consideración político-pedagógica del espacio productivo-laboral-organizativo como espacio de aprendizaje, y no simplemente como entidad conveniente” (p.199).

En el nuevo proyecto para los CENS surgió una novedosa instancia de participación desde la que se pensaba concretar la reforma del sistema educativo en su conjunto (“Asambleas Educativas”), pero en la práctica se limitó a incluir la participación de los actores escolares de los CENS (directivos, docentes, estudiantes), sin incorporar a las organizaciones gremiales. Tampoco se crearon instancias de participación orgánica en los organismos de gestión educativa²⁴ (Filmus, 1992). No

²⁴ La falta de participación sindical en los organismos de gestión educativa es uno de los principales aspectos que concluye Daniel Filmus en su análisis de los CENS; aspecto que habría sido característico

obstante, esta tendencia parecía revertirse con el “Primer Encuentro de CENS” en la CGT para discutir el proyecto y firmar los nuevos convenios; intentos que pocos meses más tarde se verían truncados por la intervención de la cartera educativa (Baraldo, 2016).

A su vez, la política educativa de la DiNEA-CREAR de 1973-74 interesa como experiencia histórica, es decir la posibilidad de interrelación entre la educación de adultos y la educación popular en un contexto histórico único. La tensión por la articulación en el territorio de la CREAR y la disputa al interior del aparato de la DiNEA (que no fue desarrollado en este trabajo) necesariamente movía a las organizaciones militantes a una readecuación a las nuevas circunstancias políticas, para muchos militantes significó el paso de la clandestinidad al gobierno y eventualmente podían convertirse en mediadores de una compleja y delicada relación entre territorio, gobierno y Estado.

REFERENCIAS

Baraldo, Natalia. “Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los 70”. *Polifonías Revista de Educación*. 2016, 9: 178-202.

Fernández Mouján, Inés. *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación freireana en sus dimensiones ético, política y cultural*. Viedma: Publicaciones UNRN (Capítulo 1, 3 y 6). 2013.

Fernández Mouján, Inés. “En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación”. *Revista RESAFE*. Brasil. 2011:55-79.

Filmus, Daniel. *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires, AIQUE. 1992.

Freire, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, en coedición con Tierra Nueva. 1969.

Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI. 1970.

Gómez, María. “CREAR, la palabra recuperada”, en Finnegan, Florencia (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 2012:71-98.

González, María Paula. “Pasado y presente de la educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina”. Resultado de investigación finalizada. GT 25 -Educación y desigualdad social. 2012:1-15. En actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_GonzalezMA.pdf

de éstas dos gestiones educativas. Si bien menciona el intento de 1973, enunciado en los Documentos de la CREAR, de integrar a los sindicatos en “comisiones asesoras” de la DINEA, concluye que esto nunca llegó a concretarse, por lo que la posibilidad de los sindicatos de incidir en las políticas del área quedó supeditada a *relaciones informales* (Filmus, 1992: 97).

Hernández, Isabel y Faccioso, Ana María. “Educación de Adultos en Argentina de la Última Década”, 1984: 132-178. Biblioteca digital de CREFAL. Disponible en línea: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1984-12/articulo3.pdf>

Nardulli, Juan Pablo. “Militancia y educación de adultos en la Argentina de los setenta: Notas sobre la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)”. *Encuentro de saberes: luchas populares, resistencias y educación. Red de investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (RIOSAL-CLACSO)*. 2013,3: 31-38.

Nicolau, Antonio. “Pedagogía y política. La campaña de alfabetización CREAR en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los ‘70’”. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría de Posgrado. UNLP, 2016.

“Educación popular, educación de adultos e historia reciente en la Argentina de la década de 1970: la campaña de alfabetización CREAR” en Rodríguez, Lidia (direct) *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL. 2013:189-211.

Palavecino, Hernán. “La educación popular en la experiencia de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)”. *Sociales y Virtuales*, 2016: 3 (3). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos/la-educacion-popular-en-la-experiencia-de-la-campana-de-reactivacion-educativa-de-adultos-para-la-reconstruccion-crear/>

Pineau, Pablo. “El concepto de «educación popular»: Un rastreo histórico comparativo en la Argentina. *Revista de Educación*, núm. 305. 1994:257-278.

Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez (coord.). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 2005.

Rodríguez, Lidia. “Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. 1996:5. Extraído en octubre de 2011 de [pág web:http://noformal.blogspot.com/2006/10/rodriguez-lidia-educacion-de-adultos-y.html](http://noformal.blogspot.com/2006/10/rodriguez-lidia-educacion-de-adultos-y.html)

Rodríguez, Lidia. “Pedagogía de la Liberación y educación de adultos”. En Puiggrós, A. *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina. (1955-1983)*. Buenos Aires, Galerna. 1997: 289-319.

Rodríguez Lidia (comp.) *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL (selección). 2013.

Roitenburd, Silvia; Foglino, Ana María y Abratte, Juan Pablo. *Los Centros*

Educativos de Nivel Secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos. Córdoba: Brujas. 2005.

Rockwell, Elsie. *La escuela cotidiana.* México, Fondo de Cultura Económica. 1995.

Tosolini, Mariana. “Alfabetización y dinámicas comunitarias en Córdoba. Argentina (1973-1975)”. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, Año 5, N° 7*, julio 2017, Santiago de Chile: pp. 47-75.

FUENTES DOCUMENTALES

Río Negro. Poder Ejecutivo Provincial. “Plan Trienal de Gobierno 1974-1976”. Argentina: Secretaría de Planeamiento, 1973.

Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, Buenos Aires, Argentina. Documento “Homenaje a la CREA. Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973”, 2008.

Dirección Nacional de Educación del Adulto – DINEA, *Bases para una política educativa del adulto.* Ministerio de Cultura y Educación, Bs. As., 1973.

NORMATIVAS

Resolución Ministerial N° 44 de fecha 11 de octubre de 1977, Ministerio de Cultura y Educación. “Directivas sobre infiltración subversiva en la enseñanza”

Resolución N° 1316 de fecha 27 de julio de 1970, Ministerio de Cultura y Educación. “Aprobación de objetivos, estructura y curriculum del Plan de Estudios de nivel secundario elaborado por DiNEA”.

 **Clase pública**
dictada por **Washington Uranga**

**“Educación y construcción
de poder”**

Jueves 6 | abril, 18 hs en el CURZA
AULA 1

Participarán:
Clara Busso de UNTER
Andrés Amoroso de SUTEBA/ADUNC.

Imagen de difusión de actividad realizada por la
Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire

Un mapeo por la matriz histórica del Plan FinEs

Andrés Amoroso (CURZA-UNCo.; ISFDyT N° 25 y SUTEBA, Patagones)

RESUMEN

Nos interesa en este escrito analizar los antecedentes del Plan de Finalización de la Escuela Secundaria (FinEs) y su inscripción en una política pública de educación popular localizada en el territorio de Patagones. Pues es a partir de la sanción de Ley de Educación Nacional/20.206 de 2006, que se posibilitan nuevas propuestas educativas dirigidas a una población subalternizada como son lxs jóvenes y adultos de los sectores populares. En el desarrollo del artículo ubicamos en primer lugar los antecedentes de esta política en las numerosas iniciativas llevadas adelante desde la constitución del sistema educativo en la Argentina con la promulgación de la Ley 1420/1884, las experiencias de educación popular de anarquistas en sus bibliotecas populares, las escuelas fábricas del peronismo (1945-1955), la Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción (CREAR, 1973-1974) y la propuesta pedagógica de Paulo Freire. Luego ubicamos el momento de la creación del FinEs (2008) y como forma parte de una política redistributiva a nivel nacional. Analizamos, también, como el sustento cultural, identitario e histórico del FinEs se inscribe en la larga tradición de políticas públicas, producciones intelectuales argentinas y latinoamericanas de educación popular, junto con experiencias pedagógicas populares orientadas a la educación de jóvenes y adultxs.

PALABRAS CLAVE: Plan FinEs, CREAR, política pública, educación popular.

ABSTRACT

We are interested in this paper analyzing the antecedents of the Secondary School Finalization Plan (FinEs) and its inscription in a public policy of popular education located in the territory of Patagones. For it is from the sanction of Law of National Education / 20,206 of 2006, that new educational proposals are made possible to a subalternized population such as youths and adults of the popular sectors. In the development of the article we first locate the antecedents of this policy in the numerous initiatives carried out since the constitution of the educational system in Argentina with the enactment of Law 1420/1884, the experiences of popular education of anarchists in their popular libraries, the factories schools of Peronism (1945-1955), the Reactivation Campaign for Adult Education for Reconstruction

(CREAR, 1973-1974) and the pedagogical proposal of Paulo Freire. Then we locate the moment of creation of FinEs (2008) and as part of a redistributive policy at the national level. We also analyze how the cultural, identity and historical support of the FinEs is part of the long tradition of public policies, intellectual productions in Argentina and Latin American popular education, together with popular educational experiences aimed at the education of young people and adults.

KEYWORDS: FinEs, CREAR, public policy, popular education.

LA EDUCACIÓN DE ADULTXS: BREVE DERROTERO

Historiar la relación entre educación de jóvenes-adultxs y educación popular resulta una clave para comprender muchos de los procesos de las políticas públicas y de la sociedad civil que se llevaron adelante desde los inicios del sistema educativo argentino y que confluyeron en los fundamentos y prácticas del Plan FinES en los inicios del siglo XXI.

En la Provincia de Buenos Aires con la creación de la Dirección General de Escuelas en 1881 (durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento) se organiza la educación formal de adultxs en la jurisdicción bonaerense. Éstas tal como señala Gregorio Weinberg (1988) eran una necesidad apremiante. Desde sus comienzos funcionaron en los terceros turnos (turno vespertino) de las escuelas primarias comunes. Es a partir de la *Ley 1420. De Educación Primaria común, obligatoria y gratuita* de 1884 en donde se nacionalizan los fundamentos de la misma. Se señala en su artículo 11

Art 11- Además de las escuelas comunes mencionadas se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria (...) Escuelas para Adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles públicas y otros establecimientos donde puede encontrarse ordinariamente reunidos un número cuanto menos de cuarenta adultos involucrados.

La sintonía entre las ideas de modernidad y educación que resultó en una alianza modernidad/educación que en el contexto argentino y latinoamericano se observó desde la conformación misma de los sistemas educativos. Los proyectos iniciales de la constitución de la Nación tuvieron entre sus objetivos primordiales conformar una nueva subjetividad que sentara sus bases en la idea de un ciudadanx activx y libre, en reemplazo del súbdito fiel a la corona española, pues era necesario fundar un nuevo orden legítimo, una nación que uniera a los hombres que habitaban en un mismo Territorio (Fernández Mouján et al. 2014). Para ser ciudadanx de una Nación se necesita estar educadx. La educación de adultxs formó parte del proyecto pero se limitó desde sus inicios hasta mediados del siglo XX a la instrucción de nociones básicas de lectura, escritura, aritmética, moral y urbanidad; *nociones de idioma nacional, de geografía nacional y de historia nacional; explicación de la Constitución Nacional* (Art. 12, Ley 1420).

Ahora bien, resulta necesario historizar la concepción educativa que plantea el proyecto sarmientino, se puede señalar siguiendo tradiciones críticas que el mismo estuvo destinado a normalizar, civilizar, europeizar al ciudadano argentino. Su lema *civilización y barbarie* sustentado por Sarmiento en su proyecto del *Facundo* (1854)

plantea un dualismo excluyente que marcará la etapa de construcción del Estado liberal oligárquico (Ozlack, 1990). Para llevar adelante la Nación para llenar los vacíos y luchar contra lo salvaje, *se trata de ser o no salvaje*, pregona Sarmiento en el *Facundo*. En esta obra Sarmiento muestra,

el desprecio que experimenta por lo indígena y que traslada gustosamente al gaucho y a la montonera, es visceral. Para quien fuera presidente casi durante la mitad de la guerra de exterminio llevada a cabo contra el Paraguay, los indios no tienen remedio (Valko, 2010: 67).

Teniendo en cuenta esta matriz ideológica se escribe y promulga Ley 1420 con una idea de educación popular, claramente vinculada con la idea de instrucción pública. La educación fue una vía posible para consolidar la identidad nacional, “educar al soberano” es el enunciado pedagógico moderno-ilustrado que condensó y englobó la aspiración al uso público de la razón, como posibilidad de alcanzar la mayoría de edad, de ser sujetos libres y autónomos; mecanismo emancipatorio de individuos que se comprometen a la obediencia del contrato social, es decir, *autonomía y disciplinamiento* para la mejor convivencia. Este proyecto presentó una visión del mundo, de la cultura, de la educación que se impuso, se trasplantó y se constituyó sobre la base del lema positivista “orden y progreso”. Esto se conjugó con la modernización estetizante y moralizadora impulsada por la oligarquía, las demandas educacionales de los inmigrantes y de la clase obrera, las articulaciones entre el sistema educativo argentino y los procesos político culturales (Puiggrós, 1990, en Fernández Mouján, 2010). Lo que predomina es una concepción de educación popular como instrucción masiva para para construir una sociedad “civilizada”. Todxs los adultxs (y niñxs) deben pasar por la escuela (Huerco, 2009).

ANARQUISMO: EDUCACIÓN Y SINDICATOS

Hacia fines del siglo XIX Argentina recibía millones de inmigrantes europeos corridos por hambrunas y conflictos con ofrecimientos de una vida mejor por parte del gobierno argentino. Llegan a nuestras tierras más de dos millones de mujeres, hombres y niños. La mayoría de ellos obreros y artesanos calificados afiliados a la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT, organización internacional que unía a diversos sindicatos de distintos países europeos), muchos de ellos enrolados en los partidos comunistas, socialistas y/o anarquistas. A tiempo de su llegada surge una creciente organización alrededor en especial del anarquismo (también socialistas), que se expresa en periódicos, mitines masivos, obras de teatro, bibliotecas populares, huelgas y manifestaciones. Pero el auge del movimiento libertario se dio en la primera década del siglo XX,

El eje fundamental del movimiento, lo que integra simbólicamente a la lucha que éste encarna, es la libertad como el bien máximo; por ello se vuelve “fundamental crear una disposición del sujeto que no claudique frente a la idea de libertad. Que pueda contestar al padre, al cura, al patrón y a cualquier autoridad que tenga pretensión jurídica. Entonces, esta es la verdad y para eso tiene que haber una educación totalmente diferente” (Barrancos en De Seta et al. 2011: 3)

Este movimiento libertario entendía que la educación era el principal elemento de formación política y liberación individual. “Los anarquistas reivindicaban la democracia horizontal, el anti-centralismo, la valoración de la libertad individual y la oposición a cualquier tipo de injerencia estatal” (Fernández Mouján et al. 2014: 43). Junto con estos principios entendían que era necesario organizar un programa pedagógico, pues para ellos la educación era un problema político, en tanto que la escuela se había transformado en instrumento de dominación de la burguesía (Ibídem). El anarquismo partió de esta idea central con la constante idea de que por medio de la educación el hombre podía y debía tomar conciencia de sus potencialidades adormecidas por la explotación económica y el oscurantismo religioso.

La educación y las actividades culturales eran consideradas por el anarquismo como cuestiones fundamentales para que los individuos alcanzaran una conciencia liberadora. De allí que el intento de poner en marcha un proyecto educativo alternativo al oficial surge como un intento por contrarrestar el monopolio educativo y cultural ejercido por las instituciones dominantes (De Seta et. al. 2011:6)

Para los anarquistas, el núcleo educador fundamental fue la comunidad, y en consecuencia sostenían un rechazo total al Estado burgués y oligárquico. “No dudaron en llamar cárcel a las cuatro paredes de la escuela convencional” (Arata y Mariño, 2013:189).

Señala Jorge Huergo,

en el Congreso de la Federación Obrera Argentina de 1902 se habla de la importancia de la participación en organizaciones populares; allí se afirma, entre otras cosas, que el obrero que pertenece a alguna asociación no se embriaga y se instruye, y por eso está menos dispuesto a delinquir. En esta línea adquiere relevancia en la educación popular el sentido de

pertenencia, así como el carácter educativo de la organización (2015: 142).

En las sedes de algunos sindicatos, organizado por la Federación de Obreros Regional Argentina (FORA), se fundaron los ateneos libertarios, a estos espacios educativos los denominaron círculos de enseñanza, escuelas libertarias, escuelas libres, bibliotecas populares. En estos se dictaban clases nocturnas para trabajadores jóvenes y adultos, cada uno de ellos tenía una biblioteca cuya finalidad era la de contribuir a la necesaria “educación revolucionaria” de las clases trabajadoras. Todo esto, era sustentado con los fondos aportados por los afiliados.

Entre las escuelas más importantes creadas por los anarquistas, se encuentra la Escuela Libertaria nueva Humanidad (1900), perteneciente a la Sociedad de Panaderos, la Escuela Moderna de Luján (1907) y la Escuela Moderna de Buenos Aires (1908) dirigida por Julio Barcos. Los principales órganos de difusión de las ideas pedagógicas anarquistas fueron la Revista Racionalista Francisco Ferrer (...) y la Escuela Popular (Arata y Mariño, 2013:190)

Estas escuelas se organizaron a partir de una serie de contenidos los cuales estaban ausentes en el curriculum oficial. De esta manera alfabetizaban adultos a partir de una formación política y doctrinaria acompañada estas por la difusión cultural, la capacitación para el trabajo y la prevención en salud (Pineau, 1994:10).

Contrariamente a esto se puede observar, desde inicio hasta mediados del siglo XX unas políticas públicas, que consolidan un discurso hegemónico respecto de la educación de adultos. Se instala en el imaginario social la posibilidad de que el sistema escolar infantil no es suficiente para garantizar el cumplimiento del mandato original civilizador. En 1922 el Consejo Nacional de Educación dicta una nueva reglamentación para la Educación de Adultos estableciendo tres tipos de escuela: primarias, superiores y complementarias. En estas últimas se enseñaba, aritmética, cocina, corte y confección, dibujo, historia, labores, etc.

LA EDUCACIÓN DE ADULTXS A PARTIR DE MEDIADOS DEL SIGLO XX

Entre 1930 hasta el surgimiento del primer peronismo emergen múltiples demandas por parte de distintos grupos de la sociedad de educación para el trabajo. El primer peronismo (1945- 1955) representa un cambio radical, ya que las reformas más importantes al sistema educativo fueron realizadas en este período y se

fundamentaron en los principios del Primer Plan Quinquenal llevado adelante por José Pedro Arizaga, dando una respuesta a la demanda de educación de sectores populares. El Plan trataba de equilibrar materialismo e idealismo, haciendo compatible el principio de democratización de la enseñanza, entendiéndola como un patrimonio igual para todos (Puiggrós, 2003). La educación de jóvenes y adultxs cobra protagonismo con la capacitación para el trabajo que se lleva adelante en las “escuelas fábricas” durante los gobiernos peronistas de 1945 a 1955. El gobierno peronista observa desde el inicio que los jóvenes obreros provenientes de familias de escasos recursos no concurren al secundario ni a las escuelas de oficio, “Son, según las evaluaciones de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, prácticamente la totalidad de la juventud obrera, 98 por 100” (Pineau, 1994:13).

Es recién transcurrido más de la mitad del siglo XX, en 1968 que se crean las escuelas nocturnas de adultxs. El propósito era incluir a este grupo etario que no había podido realizar los estudios básicos en la edad esperada, como una forma de disciplinar y adoctrinar. “El programa de estudios era de cinco años y se realizaba la convencional promoción anual. Los alumnos permanecían en las escuelas dos horas y media y acudían de lunes a viernes” (Rodríguez, 1997:62). Esta etapa de la promesa desarrollista es donde la Educación de Adultos adquiere la tarea fundamental de “educar” dentro de una cultura que se concibe como incapacitada para generar progreso. En ésta se pone en marcha la primera Campaña Nacional de Alfabetización (desde el Estado Nacional durante el gobierno de Illia '63-'66 y, luego, de Onganía '66-'70) y se crea la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en 1968, durante el gobierno dictatorial de Juan Carlos Onganía. Esta medida significó una novedad y puede leerse en consonancia con las propuestas de la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación, realizada en Bogotá en 1963, que había recomendado la creación de organismos responsables de la educación de adultos en los ministerios de educación de los países de la región. La DiNEA en estos años se enmarcó en los postulados de la educación permanente, con una fuerte influencia de los lineamientos de los organismos internacionales, especialmente de la UNESCO y la OEA, enfatizando la tendencia desarrollista de la época (Rodríguez, 2003).

LA CREAR Y EL PLAN FINES POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN POPULAR

Dentro del marco de la Dirección Nacional de Adulto, se llevó adelante la Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). Fue expresión de la articulación entre educación y militancia en el contexto singular del Gobierno de Cámpora y Perón en 1973- 1974 (Cháves, 2014).

La Campaña CREAR tuvo su origen en el retorno de democracia con el Gobierno de Cámpora en el 73, pero recién se efectivizó un año después cuando

asumió la presidencia Juan Perón, en su tercer mandato luego del exilio (Nardulli, 2013). El Gobierno de Cámpora se caracterizó por una impronta liberadora luego de tantos años represión y proscripción del Partido Justicialista, con una presencia importante de la militancia joven que tomó lugares de responsabilidad en la conducción del Estado. La Corrientes de Liberación Nacional, la Teoría de la Dependencia y una fuerte impronta antiimperialista marcaron el rumbo de esos pocos meses de gobierno camporista.

La CREAR es producto de ese contexto de discusión política permanente, por ello entre su base expresa: *“nuestra Revolución asume una política educacional que delimita como principal objetivo la liberación nacional, lo cual implica, la nacionalización de la educación”* (DiNEA-Bases 1973). Por ello entiende que la *“descolonización cultural, será definida en función de las líneas nacionales”* (DiNEA-Bases 1973), explicitando también que el imperialismo fue causante del “subdesarrollo para desarrollarse” y plantea que el gobierno popular ha de apuntar *“a una nueva fundación de DINEA para consolidarla de acuerdo a la realidad del país”* (DiNEA-Bases 1973) con Centros de Cultura Popular, *“bases de la futura organización de DINEA”* (DiNEA-Bases 1973; Chaves, 2015: 3).

Otro aspecto donde se encuentran similitudes entre ambas políticas, es en las personas que coordinaron, impulsaron y llevaron adelante el CREAR y FinEs Jorge Taiana, Ministro de Educación a partir del '73, *“tomó la decisión de implementar una estrategia que diera cuenta del problema (analfabetismo) y planteara las soluciones esperadas desde la Casa de Gobierno”* (Nardulli, 2013: 57). Taiana, de extensa trayectoria y también impulsor de la conocida Ley de Universidades Nacionales tiene una presencia fuerte en ese período en cuanto a la difusión y concreción de la Campaña.

Respecto al FinEs, también encontramos la figura de una militante conocida del peronismo, pero sobre todo en defensa de la educación pública desde la política sindical, como fue Mary Sánchez, coordinadora de las organizaciones del Programa de Alfabetización Encuentro del Ministerio de Educación en el período 2004-2005, y diputada nacional en ese período junto a Adriana Puiggrós. En 2005 se hizo cargo de la Dirección de Políticas Socioeducativas donde se gestó el Plan FinEs.

Tanto el CREAR como el FinEs contaban con figuras representativas de la política en el territorio. Una propuesta popular impulsada desde el Estado, necesita de personas conocedoras del territorio y que promuevan la implementación de la propuesta. En el caso de la Campaña de los años 73 y 74 eran los coordinadores y obviamente los alfabetizadores. En el caso del FinEs los “talleristas”. Todos estos fueron lugares políticos ofrecidos a militantes que acompañaban las políticas peronistas de ambos períodos, conocedores del territorio y con compromiso social y educativo. Abritta (2014) dice en su investigación que

vale la pena mencionar que se identifica con mayor facilidad e intensidad la participación de los “talleristas” o promotores del Plan dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, cuya presencia en el distrito es marginal y que genera, consecuentemente, mayores tareas y responsabilidades para los funcionarios públicos del área educativa. Los “talleristas” (como son denominados coloquialmente en los territorios) funcionan como un “puente” entre el sistema educativo, los territorios y sus organizaciones, desempeñando tareas varias que incluyen lo administrativo (la recolección de documentación y el armado de legajos, por ejemplo), la visita y seguimiento de las comisiones, y la asignación de las mismas a los estudiantes que soliciten su ingreso o reubicación (p.9).

De igual manera sucedió con la política anterior, como explica Nardulli (2013)

quienes participaron en la CREAR como educadores-militantes, sin que nos resulte posible separar estos términos. Esto es, individuos que traducen su compromiso con el proceso de transformación de las estructuras políticas, económicas y sociales, en clave de nacionalismo popular expresado por los sectores heterodoxos del movimiento peronista” (p. 4).

Los coordinadores, los cuadros técnicos y los alfabetizadores que participaron en distintas instancias de la CREAR provenían de diferentes espacios relacionados con la militancia política, organizaciones religiosas, estudiantiles o el trabajo social que se fueron gestando entre la década del sesenta y principios de los setenta en Argentina (Medela, 2015)

La campaña de alfabetización tuvo entre los militantes de las distintas identidades políticas, particularmente las del peronismo, la base fundamental de su sostenimiento. Pero al mismo tiempo la CREAR implementó un esquema de voluntariado como una forma de congregar alfabetizadores, reclutados entre estudiantes universitarios, trabajadores, miembros de organizaciones de extracción sindical, docentes en ejercicio, entre otros (Nicolau, 2016).

Ambas políticas educativas tuvieron un arraigo muy fuerte en lo territorial lo que produjo una proliferación por todo el país de manera muy repentina. “*Los centros de la CREAR se multiplicaron a lo largo del territorio nacional. Es hoy muy difícil reconstruir el mapa territorial de la Campaña*” (Nardulli, 2013: 133). El FinEs, fundamentalmente en Provincia de Buenos Aires creció mucho entre los años 2013 y 2015. En Carmen de Patagones duplicó la cantidad de comisiones abiertas en ese

tiempo²⁵. Se puede hipotetizar que esto se debe justamente a que no sólo era un trabajo de quienes impulsaban estas políticas, sino que también eran militantes convencidos del espíritu transformador de ambas propuestas.

El final de la CREAR se aceleró hacia 1974. Si bien se logró llegar a una organización y puesta en marcha, no alcanzó la meta final: constituir los Centros de Cultura Popular. Estos centros coronaban el proceso de apropiación de la alfabetización por parte del pueblo. Última etapa del proceso que quedó abortada (Nardulli, 2013). El Plan FinEs continúa, pero con diferentes características y fundamentos respecto al proyecto fundante luego del cambio de gobierno en 2015.

Estas políticas educativas fueron encarnadas en el territorio, en su mayoría por jóvenes militantes convocados por un proyecto de país que tanto en el 73-74 como en el 2003-2015, tomaron las consignas de la justicia social y, no sin errores, propusieron una sociedad más soberana e igualitaria. Jóvenes “dañados” (Saintout, 2013) por gobiernos dictatoriales y represores como fue el de Onganía y otros en el caso de CREAR, y jóvenes dañados por gobiernos de mercado como fueron el de Menem y De la Rúa en el caso FinEs.

PLAN FINES

El FinEs, nace vinculado a una política de un gobierno democrático y popular de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). Fue parte de un proyecto político amplio que a partir del 2003 sanciona la Ley N° 25.864/2004 en donde se estableció como obligatorio el ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta (180) días efectivos de clases, Ley Técnico Profesional N° 26058 para reconstruir esa modalidad, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2005, Ley de Educación Sexual Integral N° 26150/ 2006 y por último en el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación N° 26.606 (Abritta, 2013). En el inicio se implementa para los beneficiarios del “Argentina Trabaja”. En un documento producido hacia finales de 2015 por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación “Argentina Trabaja. Ingreso Social con Trabajo. Argentina enseña y aprende” dice en el cuerpo de la publicación²⁶:

El Plan FinEs está inscripto en el marco de las políticas públicas impulsadas por el gobierno de la presidenta Cristina Fernández de

²⁵ Datos de los Coordinadores y Administrativos del Plan en Carmen de Patagones período 2012-2015

²⁶ Documento difundido por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación con cifras que da cuenta del Plan FinEs y Argentina Trabaja. No se encuentra disponible en internet.

Kirchner y constituye un instrumento trascendente para la ampliación y consolidación de derechos del pueblo. Desde su implementación se puede dar cuenta de los cambios de paradigma que produce al interior del sistema educativo, en el seno mismo de nuestro pueblo, atravesando todas las capas sociales y restituyendo derechos postergados durante décadas (...) el Plan FinEs gravita -por sus particulares características territoriales y de implementación- en la órbita de la Justicia Social, aportando a la reconstrucción del tejido comunitario en los barrios y espacios donde se está desarrollado. (...) A través del mismo han alcanzado la finalización de sus estudios secundarios 600.000 estudiantes adultos mayores de 18 años desde el año 2008, hasta diciembre de 2014. Muchos de ellos continúan su camino educativo en los niveles terciario y universitario.

Claro está que este avance en la relación democratización de la educación y ampliación de la protección social acrecentó el sentido complementario entre la actividad laboral y educativa, discutiendo y poniendo bajo sospecha el sentido excluyente o de competencia característico del modelo de educación de adultos de los períodos anteriores (González, 2014). El Plan FinEs retoma la tradición de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y la CREAR de la DiNEA de 1973 y de), resultando estos antecedentes fundamentales (Finnegan y Brunetto, 2015) y sienta sus bases en el derecho que la educación pueda ejercerse efectivamente. La concepción de sujeto adulto, en este sentido, no tiene su centro en lo cronológico, sino en el hecho de haber sido expropiado de este derecho durante toda su vida (Rodríguez, 2003). Si bien se reconocen varias propuestas flexibles a lo largo de la historia para terminar el colegio secundario, la estructura en cuanto a lo organizativo del FinEs es inédita. La vinculación entre Estado y organizaciones sociales, políticas y sindicales le dio a este una perspectiva política que contempló el lugar del pueblo de allí que se puede sostener que es una política pública de educación popular.

Son los principios de la pedagogía de Paulo Freire y sus derivaciones en relación al significativo educación popular, los que ponen en el centro de la escena al sujeto oprimido, al pueblo oprimido y reconoce la historicidad que ello comporta, considerando a la educación un hecho político. Lo que esta educación popular viene a señalar es que no hay neutralidad de los saberes y pone en tensión el discurso hegemónico respecto a la visión del fracaso escolar como un producto individual. Otro elemento central que introduce la pedagogía freireana es un método pedagógico que se materializa en los círculos de cultura formas de intervención dialógica, una praxis de coimplicancia educadora-educanda-o. En donde en lugar del profesor donante haya un coordinador de debates, un aula de diálogo, un participante de grupo y una programación en unidades de aprendizaje no programas alienados y reducidos a

los saberes de unos pocos (Freire, 1968). Los círculos de cultura como lugares en donde la palabra por parte del pueblo oprimido instituya un acto de conocimiento, un lugar de pensamiento y lenguaje. Un espacio en donde se problematice la relación dialéctica entre el sujeto y su realidad histórica y cultural concreta.

Quedará como interrogante para seguir revisando esta política, si verdaderamente cumplió con principios fundamentales planteados por Paulo Freire; ¿transformó la realidad de los y las educandos? ¿Garantizó la permanencia del pueblo en el sistema educativo?, ¿impulsó una real participación de los ciudadanos?, y la que considero un poco más alejada: la autogestión y autonomía en la planificación educativa.

Por encima de todo, estudiar es pensar sobre las vivencias, lo cual constituye la mejor manera de pensar adecuadamente. Aquel que estudia jamás debería perder la curiosidad por las otras personas y por la realidad. Hay quienes formulan preguntas, hay quienes tratan de encontrar respuestas y otros que continúan buscando (Freire, 1990: 3).

Se puede afirmar sin temor a equivocarnos que el FinEs avanzó sentando las bases de una política pública de educación popular cuya modalidad de cursada así como su propuesta curricular y su forma de emplazamiento resultaron en un drástico giro respecto a cómo el imaginario social se representa como “la escuela”: Se abrieron sedes en los barrios: en bibliotecas populares, clubes, iglesias, centros recreativos y culturales, unidades básicas, comedores y otros espacios comunitarios. Los aprendizajes, conocimientos y recorridos educativos previos fueron el punto de partida del trabajo con los estudiantes. La aprobación se propuso por materia cuatrimestral de manera que una eventual suspensión de la cursada no resulte en el desconocimiento de lo realizado hasta ese momento por el estudiante. Se constituyeron mesas locales de gestión donde autoridades educativas, sindicatos docentes y organizaciones sociales definían conjuntamente los criterios para la apertura de nuevos centros, el proceso de selección docente y el reconocimiento de trayectorias educativas previas (Abritta, 2013: 154).

Con el tiempo esta política fue tomando distintas formas; si bien en sus inicios el FinEs estuvo destinado a los cooperativistas del Plan Argentina Trabaja y sus familias la propuesta superó las expectativas, y en poco tiempo creció la demanda de vacantes. En función de esto, se amplió a otros la posibilidad de acceder al derecho a la educación es en ese momento que se abren sedes en el partido de Patagones. Hace dos años y medio la situación ha cambiado el FinEs en la actualidad ha cambiado su estructura organizativa, se incrementaron de 2 a 3 los días de cursada, se cerraron los espacios sociales, políticos y sindicales donde funcionaban comisiones y ahora

predominan las escuelas. Lxs docentes acceden por el listado oficial y a lxs talleristas los despidieron o cambiaron sus funciones.

Al mismo tiempo que sucede esta transformación, se han cerrado los Bachilleratos Nocturnos que funcionaban en Provincia de Buenos Aires como otra posibilidad de finalizar la escuela secundaria y se crearon CENS en todos los distritos, como Patagones creado en mayo de este año bajo Resolución 2280/17 de la DEA. De esta manera se pretende una migración de lxs alumnxs del FinEs y Bachillerato (cerró en abril de este año en Patagones), al CENS centralizando allí la única posibilidad de terminar los estudios y no una alternativa como era antes. Por lo cual se puede deducir que la política pública del Plan FinEs tiene fecha de caducidad en la Provincia.

CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo es el punto de partida de una investigación que se enmarca en una tesis de posgrado que pone foco en la implementación del Plan FinEs en el Partido de Patagones, ciudad patagónica y más austral de la Provincia de Buenos Aires. Este mapeo se propuso ubicar al FinEs dentro de la trama de la educación de jóvenes y adultos en relación al significativo educación popular; al mismo tiempo que considerar a al FinEs como un acumulado histórico de experiencias pedagógicas que se dieron en Argentina y en Latinoamérica y no como un mero producto de un momento histórico determinado.

En este sentido son las experiencias anarquistas, socialistas de escuelas populares junto con la política pública de la CREAR que resultaron una influencia fundamental en la conceptualización y práctica del FinEs. De este modo sostenemos que no hay políticas educativas populares, si no existen proyectos políticos populares que consoliden un Estado cuyos objetivos sean una mayor distribución de la riqueza y en consecuencia políticas de inclusión. Un Estado que promueva alternativas pedagógicas que problematicen la gramática escolar hegemónica y construyan dispositivos diversos para garantizar condiciones para el ejercicio del derecho a la educación.

Por ello, bregamos porque el FinEs (más allá del contexto actual de arrasamiento de las políticas públicas en educación) sea un lugar de resistencia educativa y que en cada uno de sus espacios educativos tienda a ampliar la capacidad de definición, participación y protagonismo de los sectores populares y sus diversas formas organizacionales. Porque sostenemos que una política de educación popular debe impulsar un cambio estructural en favor de las mayorías populares, que vayan más allá de ser *buenas experiencias*.

Apostamos, entonces la institucionalización de estos espacios de educación comprometidos con lxs *condenados de la tierra* para resistir la implementación de

políticas neoliberales que dejan de lado “*la participación popular en los procesos de toma de decisiones*” (Abritta, 2015:11). Si esto no sucede, el FinEs quedará librado al desguace del Estado y a su consecuente eliminación del proyecto.

REFERENCIAS

Abritta, Ariadna. Creación de Alternativas Pedagógicas para el Ejercicio del Derecho a la Educación en Jóvenes y Adultos: El Caso del Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). UBA. 2015.

Abritta Ariadna. “Educación popular en organizaciones sociales”. En Rodríguez, Lidia (coord.) y otros. *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: Appeal. 2014.

Chaves, Patricia. “Educación militante de adultos y políticas educativas del Estado provincial mendocino entre 1973 y 1975. La alfabetización de adultos”. En *Conflictos e identidades en la educación en Mendoza, 1969-1976*, de Patricia Chaves, Alejandro Paredes y Laura Rodríguez Agüero, Mendoza. Qellqasqa. 2014:113-122.

De Seta, Pamela, Fanello, Flavia y Kuppe, Ignacio. “Las escuelas anarquistas en Argentina a principios del siglo XX”. En XXVIII Congreso ALAS, “Fronteras Abiertas de América Latina”. Recife, Brasil. 2011 Disponible en: <http://www.federacionlibertaria.org>

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos. 1994.

Faierman, Florencia y Garaño, Ignacio. “El Plan FinEs en el CIDAC. El compromiso de la Universidad con las políticas públicas de inclusión educativa”. *Revista Espacios de Crítica y Producción*. Buenos Aires: Lugar. 2015:27-40.

Finnegan, Florencia y Brunetto Cecilia “Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el plan FinEs Secundaria” en Ana Pereyra y otros. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: Editorial Universitaria UNIPE. 2015.

Fernández Mouján, Inés. “En la Educación: Las marcas de la colonialidad y la liberación”. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 15, abr. 2011, p. 55-79.

Fernández Mouján, Inés, Quintana, María Marta y Dilling Carolina *Problemas Contemporáneos en Filosofía de la Educación. Un recorrido en 12 lecciones*. Buenos Aires: Noveduc. 2014.

Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación Cultura, poder y liberación*, Barcelona: Paidós. 1990.

González, Federico. “Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de

vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013). En *Memoria Académica* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. 2014.

Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1097/te.1097.pdf>

Huergo, Jorge et al. (eds) “Algunos desafíos a la comunicación/educación comunitaria y popular”. En Méndez, Laura et al (eds) *Construyendo comunidades. Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*, Área de Comunicación Comunitaria, Buenos Aires: La Crujía. 2009.

Huergo, Jorge. *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. 2015.

Nardulli, Juan Pablo. “Militancia y educación de adultos en la Argentina de los setenta: Notas sobre la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)”. En Revista *Encuentro de saberes: luchas populares, resistencias y educación. Red de investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (RIOSAL-CLACSO)*. Año II, N° 3. 2013, pp. 31-38

Nicolau, Antonio. “Pedagogía y política. La campaña de alfabetización CREAR en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los ‘70’”. En *Memoria Académica* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. 2016.

Nicolau, Antonio. “Educación popular, educación de adultos e historia reciente en la Argentina de la década de 1970: la campaña de alfabetización CREAR”. En Rodríguez, Lidia (2003) *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL. 2013: 189-211.

Rodríguez, Lidia. “El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos”, en A. Puiggrós (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Historia de la Educación Argentina, Tomo VI, Buenos Aires: Galerna. 2003.

Rodríguez, Lidia. “Pedagogía de la Liberación y educación de adultos”. En Puiggrós, A. *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina. (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, 1997: 289-319.

Rodríguez, Lidia. “Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión”. *Revista del IICE N° 8*. Bs. As.: Miño y Dávila. 1996.

Osztak, Oscar. *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano. 1990.

Palavecino, Hernán. “La educación popular en la experiencia de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)”. *Sociales y Virtuales*, 3 (3). 2016.

Recuperado de

<http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos/la-educacion-popular-en-la-experiencia-de-la-campana-de-reactivacion-educativa-de-adultos-para-la-reconstruccion-crear/>

Pineau, Pablo. “El concepto de «educación popular»: Un rastreo histórico comparativo en la Argentina. En *Revista de Educación* núm. 305. 1994:257-278.

Puiggrós, Aadriana y Marcela Gómez (coord.) (2005). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.1994.

Valko, Marcelo. “Feos, sucios y malos. El pecado de nacer a destiempo”. En *Pedagogía de la desmemoria*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo. 2010.

Weinberg, Félix. *Las ideas sociales de Sarmiento*. Buenos Aires: EUDEBA. 1988.



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL ZONA ATLÁNTICA

VI JORNADAS DE PSICOPEDAGOGÍA

"Aprendizaje: escenarios actuales"



Aprobado Res. Consejo Directivo CURZA N°170/18

Declarada de Interés Educativo y Social por la Legislatura de la Pcia. de Río Negro.

Declaración Ministerio de Educación Pcia. de Río Negro e Res. 3325/19



BOTÍN DE GUERRA:

LA NIÑEZ EN LA "CAMPAÑA AL DESIERTO"

Muestra del Museo Ema Nozzi exposición 15/5 en el CURZA

Apertura 14 hs. Charla del Director del Museo, Jorge Bustos.

Imagen de difusión de actividad realizada por la
Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire

La escuela como espacio de ¿interculturalidad?: acerca del CEPJA de Chipauquil

Paola Cuenca (Sede Atlántica. UNRN)
Guadalupe Magalí Ibáñez (CURZA. UNCo.)

RESUMEN

El presente artículo se desprende de un trabajo diagnóstico-reflexivo confeccionado en el marco del Seminario “*La educación popular: su historia y sus prácticas teórico-críticas*”, y se propone realizar una aproximación a una problemática actual de ¿interculturalidad?, que atraviesa la comunidad educativa del Centro Educativo para Jóvenes y Adultos (CEPJA) en Chipauquil, un paraje ubicado a 70 kms de la localidad de Valcheta (provincia de Río Negro). A modo de hipótesis sostenemos que la primacía de prejuicios respecto de la comunidad Mapuche y criminalización de las medidas adoptadas en torno a las tierras se manifiesta en el ámbito educativo, afectando la escolaridad de unos y otros. Ante ello, la posición de los docentes no posibilita ni garantiza el ejercicio del derecho de estos sujetos a la educación; así como tampoco manifiesta el registro de sí mismos como agentes garantes del acceso a ese derecho.

Del análisis preliminar realizado de los discursos de los protagonistas, se identifican aspectos tales como las dificultades de los alumnos para asistir al centro educativo, las intervenciones de los distintos actores involucrados en este sentido, los prejuicios y preconceptos sobre la comunidad Mapuche, reflexionando acerca de los efectos posibles que ello conlleva en sus trayectorias educativas -en términos de derecho a la educación- y en la convivencia de toda la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, educación popular, educación intercultural, educación rural.

ABSTRACT

The present article comes from a reflexive-diagnostic work made in the seminar's framework called: “*The popular education: its story and its theoretical-critics practices*”, and intends to make an approximation to current problem of ¿interculturality?, that goes through the Educational Center For Youth and Adults (CEPJA) educative community in Chipauquil, a place located 70 km away from the town of Valcheta (Rio Negro's province).As a hypothesis we hold that primacy of prejudices towards the Mapuche community and criminalization of the measures

taken around the territory it shows in the educational field, affecting the schooling of each other. Against this, the teacher's opposition does not allow or guarantee the exercise of the right of these subject to the education; just as it does not manifest the registration of its own as guarantors of access to that right.

From the preliminary analysis of the speeches of the protagonists, aspects such as the difficulties of the students to attend the educational center are identified, the interventions of the different actors involved in this sense, the prejudices and preconceptions about the Mapuche community, reflecting on the possible effects that this entails in their educational trajectories –in terms of the right to the education- and in the coexistence of the whole community.

KEYWORDS: Interculturality, popular education, intercultural education, rural education.

FUNDAMENTACIÓN

El presente escrito comprende un trabajo diagnóstico, con el fin de abordar la problemática que atraviesa la comunidad educativa perteneciente al Centro Educativo para Jóvenes y Adultos (CEPJA) de la localidad de Chipauquil, respecto de la posibilidad de interculturabilidad en un espacio atravesado por cuestiones étnicas, políticas, culturales, territoriales, ideológicas, entre otras; tomando como orientadores los ejes temáticos abordados en el Seminario *“La educación popular: su historia y sus prácticas teórico-críticas”*. En tal sentido, se emplearán conceptos desarrollados en el curso a los fines de problematizar este aspecto de la realidad y reflexionar sobre los mismos, intentando formular algunas líneas de acción al respecto.

Este trabajo en general, y el estudio de CEPJA de Chipauquil en particular, se inscribe en una corriente que promueve la necesidad de leer el mundo críticamente. Para la reflexión recurrimos a varios conceptos. Dos de ellos fuertemente presente son: “multiculturalismo” y “razas”, presentes en la agenda de discusión desde los años ‘90, y de suma importancia en la organización de la sociedad moderna, dotando a unos y otros de ciertas cualidades y características: *“La colonialidad del poder, señalando el uso de ‘raza’ como patrón de poder conflictivo y permanente (...)”* (Aníbal Quijano Op. Cit: Walsh, 2006: 30).

El concepto de “multiculturalismo”, según Walsh (citado por Fernández Mouján, 2014), *“(...) es un discurso vigente y el giro multiculturalista contribuye a afianzar la idea de fortalecimiento democrático, sin que los problemas estructurales se vean resueltos”*.

La situación sobre la que nos proponemos reflexionar consta de una comunidad Mapuche que reclama tierras expropiadas años atrás y hacen efectivo este reclamo

creando un asentamiento, el cual provoca malestar en la comunidad en general. En el transcurso del año miembros de la comunidad Mapuche asisten al CEPJA, y ante esto otros alumnos dejan de asistir.

Los docentes del establecimiento toman distintas posturas, entre las que prevalece la tendencia a no intervenir. Consideramos - reflexión mediante- que los docentes pueden reconocerse como agentes partícipes en esa realidad e idear posibles acciones tendientes a garantizar el acceso de los distintos estudiantes, haciendo lugar a la diferencia en pos de un derecho común: el derecho a estudiar. En el campo educativo, es preciso tener en claro que tanto la acción como la inacción tienen efectos y dan cuenta de un posicionamiento.

SURGIMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA: ACERCA DE LA SITUACIÓN EN EL CEPJA DE CHIPAUQUIL

En principio, vale mencionar que los CEPJA (Centros Educativos para Jóvenes y Adultos) surgen como una modalidad educativa específica que promete nuevos horizontes educativos para aquellos jóvenes y adultos que al momento no habían podido sostener ni culminar sus estudios secundarios, atendiendo y respetando las particularidades de la población que comprende la región que habitan, garantizando el derecho a la educación.

Esta propuesta se implementa en el año 2015, y consta de la organización de contenidos por módulos de aprendizaje, susceptibles de ser modificados, en función de la trayectoria escolar de cada alumno. Este aspecto requiere del docente la posibilidad de atender a las trayectorias reales de sus alumnos.

En nuestra provincia (Río Negro), y particularmente en la zona rural próxima a la localidad de Valcheta, ante la demanda educativa de jóvenes y adultos del sector rural, los comisionados de Fomentos y el Consejo Escolar, gestionan una respuesta. En este marco surge el CEPJA en Chipauquil, un paraje ubicado a 70 km de Valcheta (Línea Sur, Pcia. de R.N.), recibiendo como alumnos a jóvenes y adultos oriundos de la zona, entre ellos estudiantes pertenecientes a la comunidad mapuche. Así, el CEPJA intenta albergar una población heterogénea, no obstante, en su cotidianeidad, se hace cada vez más visible y difícil una problemática particular que la atraviesa y afecta. Una comunidad Mapuche, ocupó territorios que demandan como propios, situación que es vivida por el resto de la comunidad con un malestar general; tal es así que, ante la asistencia de alumnos mapuches al CEPJA para terminar sus estudios secundarios, algunos pobladores dejaron de asistir. La situación es paradójica, ya que los alumnos pertenecientes a la comunidad mapuche también comenzaron a ausentarse de estos centros educativos, acusando recibo del desdén de sus pares, que en lugar de amortiguar, acentúan las dificultades.

Encontramos en la situación complicaciones para el ejercicio pleno del derecho a la educación y en los docentes, algunas dificultades para reconocerse parte e intervenir.

Por tal motivo, es que nos proponemos en este trabajo arribar a un diagnóstico de dicha situación, a la luz de los conceptos construidos y desarrollados propios del marco teórico y del movimiento de la Educación Popular. Creemos que en esta situación, la Educación para la liberación, se encuentra en su máxima potencia en cuanto al desarrollo de la teoría dialógica de la acción, en donde hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación en colaboración (Freire, 2008: 294).

También nos planteamos la interculturalidad como interrogación, ya que en esta situación creemos que hay un accionar más centrado al término “multiculturalismo”, como una administración de la diferencia dentro del orden nacional volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo más que una “interculturalidad” que pone en escena y en relación equitativas lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir, una forma “otra” de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad (Walsh, 2006:35).

En nuestra sociedad, fuertemente influenciada por los medios de comunicación masivos, se transmite y naturaliza la idea de pueblo originario como “*violento, reaccionario*”, resultando un escenario que como educadores y ciudadanos no podemos desatender y nos invita a reflexionar y tomar posicionamiento ante la situación.

MARCO TEÓRICO

Se toma como marco de referencia los conceptos de: colonialidad del poder, interculturalidad crítica y funcional, y la pedagogía del oprimido.

Para definir colonialidad del poder retomamos los aportes de Aníbal Quijano, quien señala “*el uso de raza como patrón de poder conflictivo y permanente, lo que estableció desde la colonia hasta hoy una escala de identidades sociales con el blanco europeo encima y los indios y negros en los peldaños finales, estas últimas como identidades homogéneas y negativas*” (Walsh, 2006:30). Según el autor, esta colonialidad se extiende a los campos del ser (deshumanización) y del saber “*posicionamiento del eurocentrismo y occidentalismo como modelos únicos del conocimiento*”, ubicados en la cumbre de una pirámide que encuentra en su base a afros e indígenas, descartados como productores de conocimiento.

En lo que respecta a la *interculturalidad*, este concepto incorpora a los otros, el modo en el que los nombramos y registramos su identidad. Se diferencian la *interculturalidad funcional* y la *interculturalidad crítica*. La primera hace referencia al reconocimiento del otro, del alter y sus diferencias y ante ellas promover la

tolerancia, sosteniendo de manera implícita la supuesta supremacía de unos sobre otros, desde este lugar no se interpelan ni cuestionan las representaciones existentes.

Por el contrario el interculturalismo crítico entendido como proyecto político, social, epistémico, filosófico y ético, busca suprimir la asimetría social y la discriminación cultural, en pos de generar el diálogo entre culturas, se propone abrir un espacio a la palabra del otro, entendiendo que está atravesada por la tensión propia de las relaciones humanas. Tal como argumenta Adolfo Albán, resulta un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia –de vivir “con”- y de sociedad.” (Walsh, 2009).

En este sentido, *“su proyecto se construye a la mano con la de-colonialidad, como herramienta que ayude visibilizar estos dispositivos de poder, y como estrategia que intenta construir relaciones –de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas”* (Walsh 2009: 10). Pensando desde categorías incluyentes y entendiendo que lo intercultural no implica el rechazo o exclusión de formas convencionales, sino una propuesta que pretende des-occidentalizar el pensamiento.

Este planteo coincide con lo expuesto por Paulo Freire en su libro *“Pedagogía del oprimido”* respecto de la noción de *“invasión cultural”*, concepto que sirve a la conquista y mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de esta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra, comprende la “superioridad” del invasor, la “inferioridad” del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo de perderlo.

Asimismo, refiere a la necesidad de concienciación con la cual los hombres, a través de una praxis verdadera, superan el estado de objeto, como dominados, y asumen el papel de sujeto de la historia. En esta línea, los oprimidos sólo empiezan a desarrollarse cuando, al superar la contradicción en que se encuentran (opresor-oprimido) se transforman en los “seres para sí”.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

A los fines de atender a la problemática señalada, se confeccionó un diagnóstico acerca de la situación del CEPJA de Chipauquil. Para ello, se rastreó la legislación que dio origen a los Centros Educativos para Jóvenes y Adultos, realizando un trabajo de lectura de las mismas como de material bibliográfico propuesto en el seminario realizado, que constituye nuestro marco teórico de referencia para el análisis e interpretación de los datos.

Asimismo, se realizaron seis (6) entrevistas a diferentes miembros de la escuela y la comunidad en general, intentando recuperar experiencias, posicionamientos y voces de los actores protagonistas.

Como hipótesis diagnóstica, se arriba al supuesto de que la primacía de prejuicios respecto de la comunidad Mapuche y criminalización de las medidas adoptadas en torno a las tierras se manifiesta en el ámbito educativo, afectando la escolaridad de unos y otros.

La posición de los docentes ante esta realidad no posibilita ni garantiza el ejercicio del derecho de estos sujetos a la educación: así como tampoco manifiesta el registro de sí mismos como agentes garantes del acceso a ese derecho.

Para el análisis preliminar del caso se confeccionaron, a la luz del material bibliográfico, tres ejes temáticos que organizan el trabajo: Predominancia de la tendencia a la exclusión; Los docentes y sus implicancias de acción e inacción y El diálogo como acción liberadora. A continuación, se desarrollan los mismos.

PREDOMINANCIA DE LA TENDENCIA A LA EXCLUSIÓN

Desde los años '90, la diversidad cultural y el multiculturalismo, han formado parte de la agenda de la discusión en América Latina, siendo un tema de suma importancia al momento de pensar políticas públicas y reformas educativas y constitucionales. Sin embargo, considerando los aportes de Catherine Walsh (2006; 2009), es necesario entender que asistimos a una compleja trama, en la que actualmente operan el multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional al orden dominante, que sostienen y reproducen las estructuras vigentes.

En este contexto la idea de “raza” es clave, ya que ha servido como instrumento de clasificación y control social. Dicho concepto, constituye la base de una pluralidad de identidades, creadas y reproducidas históricamente, a las que se les ha asignado roles y lugares en la estructura social. De este modo, se fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos (en la cima) y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, indios y negros, como identidades comunes y negativas (Walsh 2009:30).

La escuela, asociada en su origen a la causa moderna, es entendida por una línea de teóricos como uno de los instrumentos creados para garantizar y reproducir ese orden social en el que unos pocos son beneficiados, un orden en el que, en términos del pedagogo Paulo Freire hay oprimidos y opresores. En este contexto, la presencia del otro - el alter, el distinto - es tildado de peligroso o inferior, y ante él se despliegan múltiples respuestas, en este caso en particular, y con un tinte extremista, algunos alumnos del paraje deciden renunciar al derecho a la educación por no poder interpretar la diferencia de otro modo: “(...) Comenzamos a indagar a otros alumnos, dijeron que no venían porque venían los mapuches” (Ent. 3)

Los dichos de esta docente permiten inferir que prima la respuesta basada en los prejuicios y representaciones sostenidas por el discurso dominante; perdiéndose la

noción de la educación entendida como “(...) *Praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*” (Freire 1971: 7).

LOS DOCENTES Y SUS IMPLICANCIAS DE ACCIÓN E INACCIÓN

Los aportes de Paulo Freire nos permiten sostener que el docente tiene entre sus principales roles el de ser moderador, coordinador, facilitador, mediador y participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también tiene que conocer los intereses del estudiante y sus necesidades. No sólo deberá intervenir cuando se lo necesita, sino que también debe estimular el proceso cognitivo de sus estudiantes con su aprendizaje, a investigar, descubrir, comparar y compartir ideas. Siguiendo los postulados de la pedagogía de Paulo Freire, un aspecto clave es la inmersión del educador en la forma de vida, cultura y lenguaje de los educandos. Así, el educador empatiza con los educandos y aprende de ellos.

Cuando pensamos en el CEPJA de Chipauquil, surge el interrogante ¿Estos docentes reflexionan sobre las implicancias de su acción o inacción? De las entrevistas realizadas se desprende que los entrevistados se posicionan de modos bien diferenciados. Por un lado, una primera modalidad muestra un docente que da cuenta de la situación, pero se ubica por fuera de la misma, desafectado: “*Nos quedamos ajenos a este problema, no lo pudimos resolver, le dijimos que la escuela era pública, pero no pudimos hacer nada*” (Ent. 3).

Cabe señalar que el docente no sólo ve limitada su capacidad de acción como agente de la educación, sino que involucra a la institución en su totalidad, dejándola ajena a la escena y con pocas posibilidades de implicarse: “*La escuela está en el medio de un conflicto que no tiene nada que ver*” (Ent. 3).

Otra modalidad identificada, es la del docente que conoce la situación y se reconoce partícipe, y en ese sentido señala su responsabilidad en la misma: “*(...) No desconocíamos lo que pasaba a principio de año... [...] La escuela somos todos, ellos también son parte*” (Ent. 4)

Si tal como señala Freire (1970), la educación se convierte en una comunión donde nadie es superior a nadie y donde, los educandos, se vuelven investigadores críticos de su proceso, se necesita para ello en principio que los docentes puedan ubicarse partícipes y responsables de la problemática que conmueve a esta comunidad en general.

La adopción de un posicionamiento de implicación es lo que hace posible la acción de educar, en términos de acción política, es decir, que promueva una movilización colectiva contra las prácticas opresivas - económicas, raciales y sexistas - que se manifiestan en la colonización, el capitalismo global y otras estructuras opresivas del poder.

EL DIÁLOGO COMO ACCIÓN LIBERADORA

En su libro *Pedagogía del oprimido*, Freire reconoce a los hombres como seres del quehacer, que emergen del mundo y objetivando pueden conocerlo y transformarlo con sus trabajos. Siendo seres del quehacer, su hacer es acción y reflexión, es praxis. Para que exista una praxis auténtica es necesario el diálogo con las masas populares. En esta teoría de la acción, que es dialógica, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aún de actores, en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación.

Nos parece pertinente resaltar que en el caso que abordamos en este trabajo, el diálogo no existe; las partes comparten sus pareceres con los docentes, pero sin haber una instancia de encuentro y diálogo verdadero que implique el intercambio de puntos de vista. Al no haber diálogo no es posible la colaboración, dificultándose la convivencia y la comunión entre la población del paraje, si entendemos por comunión “(...) que se ayuden en la visualización crítica de la realidad opresora que las torna oprimidas” (Freire 2008: 203).

Creemos que una solución posible es la síntesis cultural, “que no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta de ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra... La síntesis sirve a la organización y ésta a la liberación” (Freire 2008: 223). Es necesario, descolonización mediante, propiciar en los sujetos la posibilidad de pensar en la interculturalidad crítica, y desde ahí establecer diálogos y poder llegar a colaborar mutuamente en compartir un espacio para la formación común.

CONSIDERACIONES FINALES

La escuela, como institución, se asocia a un proyecto de sociedad caracterizado por la tendencia a homogeneizar.

La realidad impone la necesidad de contemplar la diversidad existente, no obstante, el orden vigente se las ingenia para generar mecanismos de aparente inclusión, esos mecanismos, análisis mediante, son reconocidos como las operaciones de interculturalidad funcional y multiculturalismo neoliberal, con los que se genera una discriminación de razas que no se agota en el reconocimiento de las diferencias, sino que conlleva una jerarquización de las mismas.

La educación, desde una perspectiva freireana, entendida como reflexión y acción, debería tender a la visibilización de esta clasificación y su interpelación a los fines de transformar el mundo, y permitir a los históricamente oprimidos “*decir su palabra*”.

Actualmente, se conoce que el proceso de reconocimiento al derecho de posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan continúa²⁷, contando con el acompañamiento y respaldo de distintos organismos, tales como el Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas (CODECI) y la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), amparados por el derecho ancestral contemplados en el código N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y en la Ley N°26160²⁸.

En este sentido, los vecinos miembros de la comunidad Mapuche se encuentran habitando sus tierras, y continúan el reclamo de propiedad a raíz de la expropiación realizada años atrás. Llama la atención una documentación solicitada en virtud de este trámite desde el Ministerio de Tierras, vinculada a la solicitud de una declaración en la que consten los antecedentes judiciales. Esto habilita a la pregunta ¿es una solicitud requerida por todos los que aspiran a una tierra para vivir? Interrogante que (nos) interpela atendiendo al supuesto respecto de la primacía de prejuicios respecto de la comunidad Mapuche y criminalización de las medidas adoptadas en torno a las tierras.

En lo que respecta a la escolarización en el CEPJA, los estudiantes entrevistados para la elaboración de este trabajo han abandonado su escolaridad hace un tiempo. Uno de ellos comenta que tal decisión fue por sugerencia de la directora a los fines de “evitar problemas” con el vecino en conflicto, quien manifestaba miedo por posibles represalias. Esto provocó que los sujetos en cuestión pierdan relación con la escuela, quedando marginados -cuando no excluidos- de la comunidad escolar. Se visualiza que la intervención de esta profesional, una vez más, no habilita, mucho menos garantiza, el ejercicio del derecho de estos sujetos a la educación.

Por otro lado, en este tiempo transcurrido, se han constituido familias integradas por niñas cuyas edades se encuentran próximas al inicio de la escolarización inicial, contando la comunidad de Chipauquil con estímulos para Jardín de Infantes. En este sentido, y atendiendo a lo mencionado anteriormente emerge el interrogante: ¿Podrán estas nuevas generaciones lograr la pertenencia a la comunidad educativa que les fuera tan difícil de sostener a los miembros de su comunidad y familia? ¿Quién garantiza el derecho a la educación para todas las infancias que hoy forman parte de la comunidad en general?

²⁷ Se realiza en el año 2021 una entrevista a un integrante de la comunidad originaria y estudiante de la CEPJA en Chipauquil, a los fines de actualizar información.

²⁸ Ley Nacional de relevamiento territorial de comunidades indígenas (Prórrogas 26554 / 26894 / 27400), sancionada a fines del año 2006 por un plazo de vigencia de 4 años, a efectos de dar respuesta a la situación de emergencia territorial de las Comunidades Indígenas del país, en consonancia con el Artículo 75, Inciso 17, de la Constitución Nacional y dando cumplimiento parcial al Artículo 14 inc. 2 del Convenio 169 de la OIT. Fue prorrogada en tres oportunidades: en el año 2009 mediante la Ley 26.554; en el 2013 a través de la Ley 26.894, y en el 2017 mediante la Ley 27.400, por la cual se extiende su vigencia hasta noviembre de 2021. Es una ley de emergencia, y de orden público.

Por último, y atendiendo a los aportes de Walsh (2006), retomamos la interrogación respecto de la interculturalidad, ya que sostenemos en esta situación hay un accionar más orientado al “multiculturalismo”, en términos de administración de la diferencia dentro del orden nacional volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo, que a una “interculturalidad”, la cual permite en escena y en relación equitativas lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir, una forma “otra” de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad.

REFERENCIAS

Fernández Mouján, Inés. “Miradas descoloniales en la educación”. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas* [Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH)-UNC] 2014, 3: 5-19.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI. 1971.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina. 2008.

Ley Nacional N°26160 de relevamiento territorial de comunidades indígenas.

Resolución n° 3165/15, Ministerio de Educación de RN: Centro Educativos para Jóvenes y Adultos.

Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”. Patricia Melgarejo (comp). *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, Plaza y Valdés. 2009.

Walsh, Catherine. “Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo”. *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino*. Quito: Academia de Latinidad. 2006:27-43.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, FEMINISMOS Y EDUCACIÓN POPULAR: una conversación necesaria

CECILIA PEÑA// MARÍA INÉS BARILÁ//ALBA ETEROVICH//MAGALÍ IBAÑEZ//
ANA CLARA GARCIA//ANALISA CASTILLO//BRIAN RICHMOND/colaboradoras



8 encuentros del 5/9 al 28/11
Jueves de 18 a 21 hs.
Aula 15 CURZA

informes e inscripción:
<http://web.curza.uncoma.edu.ar/cms/evento/seminario-taller-educacion-sexual-integral-feminismos-y-educacion-popular-una-conversacion-necesaria>

Avalado por el CURZA UNCo y por el
Ministerio de Educación y Derechos Humanos de RN
(resolución en trámite)

Cátedra Libre Paulo Freire



CURZA

Centro Universitario Regional Zona Atlántica

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE



La Cátedra Libre Paulo Freire
te invita a la Charla-taller:

La ESI y la Educación Popular: un dialogo impostergable

Abierto. Invitamos especialmente a estudiantes de formación docente.

con la Prof. **Cecilia Peña** y
estudiantes del Seminario Opt. de LyC

viernes 5/11 a las 11 horas
En: meet.google.com/viv-qrix-yvq



Imágenes de difusión del Seminario y la Charla-taller realizadas por la
Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire

Educación popular y feminismos: una conversación necesaria

Cecilia Peña (Área de Género del Bloque del Frente de Todos y Todas
y Directora Escuela Secundaria Paulo VI)

RESUMEN

El artículo es un aporte para pensar una pedagogía popular con perspectiva feminista como condición de posibilidad para el empoderamiento de la ciudadanía y la transformación social en clave de equidad y justicia social. Invita a re-pensar lo educativo desde los siguientes significantes: pedagogía crítica, educación popular, perspectiva de género/s, feminismos, pedagogía de la sexualidad con el objetivo de generar conocimiento teórico-práctico con potencialidad para interpelar las prácticas escolares, los saberes, las experiencias, las instituciones, las pedagogías.

El trazado propone detenerse en conceptualizaciones como feminismos y perspectiva de género/s para comprender inequidades sociales y educativas. Despliega diálogos entre Freire y las feministas radicales en torno al uso del lenguaje sexista, y una mirada crítica de Freire reconociéndose atravesado por la cultura machista.

Incluye un análisis de la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral como avance de la inclusión de la perspectiva de género/s en la política pública educativa, en un marco de leyes de restitución y ampliación de derechos, sancionadas en nuestro país recientemente.

Finalmente pone en diálogo a la educación popular con estas perspectivas y enuncia rasgos (aproximaciones e interrogantes) de una pedagogía popular feminista que apunta a la liberación y la emancipación integral y colectiva.

PALABRAS CLAVE: Educación popular-Feminismos-Género/s-Sexualidad

ABSTRACT

The article is a contribution to think of a popular pedagogy with a feminist perspective as a condition of possibility for the empowerment of citizenship and social transformation in the key of equity and social justice. It invites to re-think the educational from the following signifiers: critical pedagogy, popular education, gender perspective, feminism, pedagogy of sexuality with the goal of generating theoretical-practical knowledge with potential to challenge school practices, the experiences, the institutions, the pedagogies.

The trajectory proposes to stop in conceptualizations as feminisms and perspective of gender / s to understand social and educational inequities. It unfolds dialogues between Freire and the radical feminists around the use of the sexist language, and a critical look of Freire recognizing crossed by the macho culture.

It includes an analysis of the Law 26150 of Integral Sexual Education as an advance of the inclusion of the gender perspective in the public educational policy, within a framework of laws of restitution and extension of rights, sanctioned in our country recently.

Finally, it puts popular education in a dialogue with these perspectives and articulates traits (approaches and questions) of a popular feminist pedagogy that aims at liberation and integral and collective emancipation.

KEYWORDS: Popular Education-Feminisms-Gender/s-Sexuality

Aspiramos a ser parte de una pedagogía popular
que tienda a desorganizar las relaciones de poder
en un sentido subversivo, revolucionario.
Una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras,
recuperando el valor de la subjetividad
en la creación histórica, y criticando,
una y otra vez, las certezas del punto de partida
(Claudia Korol. 2007)

INTRODUCCIÓN

El presente artículo está pensado como un aporte para reflexionar acerca de las posibilidades y aportes de una pedagogía popular con perspectiva feminista que problematice las prácticas educativas y aporte para la transformación social en clave de igualdad, equidad y justicia social.

En primera instancia es importante considerar que la categoría teórica “pedagogía popular feminista” es un objeto de estudio en constitución y, por lo tanto, la propuesta consiste más en abrir interrogantes que en describir certezas.

Es posible entonces, pensar aproximaciones, diálogos, cruzamientos que den luz a re-pensar lo educativo desde esta perspectiva y abran paso a enfoques y prácticas que contribuyan a poner en cuestión matrices simbólicas que definen nuestras prácticas sociales y educativas. Estamos pensando en la imagen de un entramado (textura que se arma con diversidad de hilos) que anude y entrelace estos significantes: pedagogía crítica, educación popular, perspectiva de género/s, feminismos, pedagogía de la sexualidad, para distinguir los aportes que estos enfoques hacen a lo educativo, con el objetivo de generar conocimiento teórico-práctico con potencialidad de interpelar las prácticas escolares, los saberes, las experiencias, las instituciones, las pedagogías.

Hablamos de una educación en y desde los Derechos Humanos, que identifique el vínculo entre el paradigma de la educación popular y la tradición feminista, integrando además, las problemáticas de género/s, clase, etnia, orientación sexual, que invite a educadores y educadoras a una relectura de la realidad, al análisis de la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas en el aula, los conocimientos que se producen en conjunto y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en que se enmarcan.

El trazado implica un recorrido por los principales presupuestos de la educación popular, situando las categorías críticas más significativas de la obra de Paulo Freire *Pedagogía del Oprimido* (1970) y *Educación como práctica de la libertad* (1969) para repensarlas y anclarlas en la creación (invención) de una pedagogía popular feminista, desde las coordenadas que marcan los nuevos estudios de género y los marcos

normativos de ampliación y restitución de derechos que generan un punto de partida para pensar “una educación con perspectiva de género/s”.

Pensar en estos diálogos significa potenciar las posibilidades transformadoras de lo educativo, y contribuir a crear colectivamente herramientas y caminos que apunten a la construcción de relaciones sociales libres y emancipadoras, proyectando una emancipación integral, compleja, dialéctica, desafiante, personal y colectiva, como plantea Korol (2007), que cuestione prácticas sociales y representaciones dicotómicas, opresivas, transformadoras en lo personal y en lo político, comprometidas con los sectores explotados, oprimidos. Una pedagogía con encarnadura en la vida cotidiana. Una conversación donde se recupere el reconocimiento del otro y la otra (personas/géneros/saberes/instituciones), donde se resignifiquen palabras que, a fuerza de ser nombradas, han perdido su eficacia discursiva, para que este “conversar” sea algo más que un doble monólogo, que rompa los trazados paralelos para devenir en punto de encuentros que se toquen, se afecten, tengan consecuencias en las prácticas concretas.

Si entendemos que toda experiencia educativa cobra sentido en el marco de un contexto determinado, debemos reconocer que este modo de “conversar” implica tensiones, disonancias, desentendimientos, porque tiene implicancias concretas en las personas, como punto de partida en quienes son las y los protagonistas de la enseñanza, en sus posiciones ideológicas, en las experiencias personales, las historias particulares, las características generacionales, pero también en aspectos que los y las atraviesan como la forma de vivir el cuerpo, la identidad de género, la orientación sexual, que son marcas que se hacen presentes en el modo como pensamos las interacciones y lo educativo. Desde estas pedagogías, las experiencias personales también ingresan a la escuela, no como una exposición de la vida personal, o relatos íntimos, pero sí desde el propio reconocimiento.

Por esto mismo no podemos hacer otra cosa que seguir conversando de lo que hacemos, sobre lo que nos pasa en lo que hacemos. Quizá necesitemos también un nuevo lenguaje para la conversación, como modo de resistir al allanamiento del lenguaje producido por esa lengua “neutra” en la que se articulan los discursos androcéntricos, sexistas y heteronormativos, una lengua que nos interpele porque nombra a las ausentes de la historia, y que se anime a poner en tensión el principio de economía del lenguaje y desenmascarar sus mecanismos para perpetuar relaciones sociales y políticas asimétricas, que le otorgan voz a la experiencia masculina e invisibilizan las femeninas y las diversas.

FEMINISMOS Y PERSPECTIVA DE GÉNERO/S PARA COMPRENDER DESIGUALDADES

“El feminismo es un impertinente, como llama la Real Academia a todo aquello que molesta de palabra o de obra” (Varela 2005 p.13), responde Nuria Varela a la pregunta ¿qué es el feminismo? Conceptualmente (Gamba 2008) el feminismo refiere a los movimientos de liberación de las mujeres, y propone un cambio en las relaciones sociales que conduzca a la liberación a través de la eliminación de las jerarquías y desigualdades entre los sexos y el acceso a los derechos igualitarios.

En sus distintas vertientes, es un movimiento político integral contra el sexismo en todos sus terrenos, que expresa la lucha de las mujeres contra cualquier forma de opresión y discriminación. A partir del estudio y el análisis de la condición de la mujer en todos los órdenes, familia, educación, política, trabajo, pretende transformar las relaciones basadas en la asimetría y presión sexual mediante una acción movilizadora. La teoría feminista refiere al estudio sistemático de la condición de las mujeres y las vías para lograr su emancipación. Podemos afirmar entonces que el feminismo es un discurso político que se basa en la justicia social.

A lo largo de su historia, ha desarrollado diferentes vertientes, tendencias y orientaciones, por lo cual es pertinente hablar de “feminismos” en plural y de “movimientos feministas”, ambos términos sintetizan el reclamo de igualdad en términos de derechos para todas las personas.

Entonces, por un lado, los feminismos se vinculan con el movimiento de mujeres, agrupaciones feministas y de diversidades sexuales (colectivo LGTBIQ+) que plantean una serie de demandas. Por otro, los feminismos conforman un conjunto de abordajes críticos a problemas políticos irresueltos que se plantean desde la teoría con la intención de desnaturalizar el sentido común con que percibimos la realidad, y producir variantes teóricas que pretenden comprender cómo son posibles esas desigualdades, cómo se legitiman y especialmente cómo pueden transformarse. Las prácticas feministas elaboran y ponen en juego herramientas que permiten ver y ayudan a comprender algunas formas de injusticia.

La “perspectiva de género” es un enfoque, producto de las luchas y desarrollos feministas, que funciona visibilizando desigualdades, denunciando injusticias y creando nuevas formas de concebir las relaciones entre las personas, para que las diferencias de sexo, género, orientación sexual, pero también las de religión, etnia, edad, sean contempladas como expresiones de la diversidad humana, atravesadas por las desigualdades sociales o de clase, que podemos transformar. El concepto de género hace referencia a las relaciones de poder entre hombres y mujeres, y se constituye como uno de los instrumentos útiles para analizar y explicar esas relaciones desiguales entre hombres y mujeres en una determinada sociedad y cultura.

Lagarde (2012) menciona al género como aquello que está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura: cada mujer y cada hombre sintetizan y concretan en la experiencia de sus vidas el proceso sociocultural e histórico que los hace ser hombres y ser mujeres, es decir hace referencia a categorías, mandatos, roles, estereotipos, relacionados al modo de entender la masculinidad y feminidad en las sociedades. Estos mandatos constituyen elementos claves para la normatización de la cultura de la desigualdad, donde lo masculino está asociado al poder y superioridad y lo femenino a la sumisión y dependencia.

Para problematizar y ampliar estas conceptualizaciones referenciamos a Martínez_Marín (2016) que se posiciona en el entendimiento de que el género es una construcción cultural, multidimensional y dependiente de cada contexto, donde las diversidades y la inclusión de las diferencias son elementos fundamentales para la construcción de ciudadanías justas y equitativas. Menciona a los feminismos poscoloniales como la versión crítica, que sostienen que la categoría de género se relaciona con la cultura, por ello la construcción de las relaciones de género varía de unas sociedades a otras y de unos tiempos a otros. No significa lo mismo ser mujer (o ser hombre) en países occidentales, que en países árabes, latinoamericanos o africanos. O ser mujer de clase alta, blanca, formada, que ser mujer campesina, negra, sin estudios o madre soltera.

Surge así otra manera de entender la construcción de la desigualdad a partir del cruce de diversas dominaciones derivadas de: el género, la clase, la etnia, el lugar geográfico. Este cruce de dominaciones es definido desde el pensamiento de la interseccionalidad y la transculturalidad (Espinosa Miñoso 1916; Martínez Marín 2016; Lugones 2008). Este pensamiento entrelaza todas las formas de opresión creando un sistema de múltiples formas de discriminación, tratando de evitar de este modo visiones parciales, etnocéntricas y homogéneas. Podemos afirmar entonces que, la interseccionalidad una categoría para pensar la superposición de opresiones.

Los feminismos post-coloniales refieren a la diversidad de feminismos contra-hegemónicos o de fronteras, que incluyen feminismos negros, africanos, latinos, indígenas, blancos críticos. Estos movimientos aportan enfoques basados en derechos, en perspectivas interculturales, en prácticas locales y en identidades culturales diversas. Los feminismos no occidentales, no encuentran respuestas en las luchas clásicas feministas europeas o norteamericanas y denuncian que los feminismos de estas zonas se asumen mundiales ignorado los efectos del colonialismo y el imperialismo tienen en la vida de las mujeres.

Los feminismos postcoloniales se reconocen como un movimientos político, complejo, dinámico basado en una concepción de cultura amplia,

que establece nuevas propuestas de diversificación de lo femenino (y lo masculino) y denuncia la exclusión que hacen los “feminismos blancos” al considerar a las “otras mujeres” como víctimas pasivas (Martínez Martín 2016 p. 136)

María Lugones (2010), referente ineludible de estos temas, plantea la necesidad de hacer feminismo desde la intersubjetividad histórica, entablando una crítica de la opresión de género teniendo en cuenta lo racial, la colonialidad y el capitalismo: una “colonialidad del género”, que yace en la intersección de género/clase/raza como elementos centrales del sistema de poder del mundo capitalista y del patriarcado. Investiga esta intersección para entender la indiferencia que los hombres, víctimas de la dominación y la opresión, de la colonialidad del poder, tienen respecto a la opresión femenina y plantea que son ellos mismos quienes perpetúan la violencia y dominación contra las mujeres de sus propias comunidades.

Entendemos que, esta categoría de análisis es muy potente para pensar las múltiples opresiones que padecieron (y continúan padeciendo) las mujeres a lo largo de la historia de la humanidad.

FREIRE Y SU CONVERSACIÓN CON LAS FEMINISTAS

La crítica feminista se nutre y enriquece con abordajes interdisciplinarios o transdisciplinarios. La lingüística y la comunicación hacen aportes valiosos para profundizar la comprensión de las desigualdades, problematizando el lenguaje, las palabras y sus prácticas.

Desde el feminismo se ha abordado el lenguaje como problemática en distintos aspectos, partiendo de la pregunta acerca de cómo las mujeres pueden ser parte activa en un sistema de representación como el lenguaje basado en su exclusión e invisibilidad. El feminismo y los estudios de género han trabajado diversas y creativas soluciones para evitar el sexismo en el lenguaje, el racismo, el sexismo, la misoginia. El hecho de que se pueda modificar el uso del lenguaje, demuestra que el lenguaje no es sexista en sí mismo, sino que es el efecto de las relaciones de poder dominante entre los sexos.

Paulo Freire en *Pedagogía de la Esperanza* (1992) hace una interesante autocrítica respecto del uso del lenguaje en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970) y plantea que es necesario “*Hablar del cuño machista con que escribí la Pedagogía del oprimido y antes La educación como práctica de la libertad, me parece no sólo importante sino necesario*” (Freire 2014 p.87). Avanza sosteniendo que el lenguaje está cargado de ideología patriarcal, y es, y ha sido un instrumento de dominación (paradójicamente también es lucha y resistencia). Plantea que el lenguaje resulta un

campo de disputas donde se nombra, y con ello se da existencia, se hace visible o se ocultan las realidades, los sujetos, las formas de vida.

Freire explicita haber recibido entre 1970 y 1971 fuertes críticas de mujeres estadounidenses unos meses después de la primera edición en Nueva York de *Pedagogía del Oprimido*.

En general, comentando el libro, lo que les parecía positivo en él y la contribución que aportaba a su lucha, invariablemente hablaban de lo que les parecía una gran contradicción en mí. Es que, decían ellas con sus palabras, al discutir la opresión y la liberación, al criticaron justa indignación de las estructuras opresoras, yo usaba sin embargo un lenguaje machista, y por lo tanto, discriminatorio, en el que no había lugar para las mujeres (Freire 2014:89).

En este sentido, podemos observar que el planteo de las feministas aporta dos cuestiones que vale la pena puntualizar: primero el reconocimiento del aporte de la educación popular al pensamiento crítico feminista: la visibilización de las opresiones y el imperativo de liberación y, en segundo lugar la incompreensión de la invisibilización de la mujer en el plano discursivo.

Freire continúa haciendo referencia a su reacción ante los comentarios recibidos:

Recuerdo como si fuera hoy que estaba leyendo las primeras dos o tres cartas que recibí y como, condicionado por la ideología machista, reaccioné...al leer las primeras críticas que me llegaban todavía me dije o me repetí lo que me habían enseñado en mi infancia: “pero cuando digo hombre, la mujer necesariamente está incluida. En cierto momento de mis tentativas, puramente ideológicas, de justificar ante mí mismo el lenguaje machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad que había en la afirmación “Cuando digo hombre, la mujer está incluida”. ¿y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: “las mujeres están decididas a cambiar el mundo”? Ningún hombre se sentiría incluido en el discurso de ningún orador, ni el en el texto de ningún autor que dijera: “las mujeres están decididas a cambiar el mundo”. Del mismo modo que se asombran (los hombres) cuando hay ante un público casi totalmente femenino con dos o tres hombres apenas, digo:” todas ustedes deberían”, etc. Para los hombres presentes o yo ignoro la sintaxis de la lengua portuguesa o estoy tratando de hacerles un chiste. Lo imposible es que se piensen incluidos en mi discurso. ¿Cómo explicar, a no ser

ideológicamente, la regla según la cual si en una sala hay 200 mujeres y un solo hombre debo decir: “todos ellos son trabajadores y dedicados?” En verdad este no es un problema gramatical, sino ideológico (Freire 2014: 88).

Este fragmento nos muestra el proceso de Freire en el reconocimiento del lenguaje como herramienta cargada de ideología patriarcal. Su primera mirada ante los cuestionamientos recibidos explicita cierta lejanía con el feminismo, que en ese momento ya era un movimiento consistente, transitaba la llamada “tercera ola feminista” y contaba con un desarrollo significativo. Es el momento en que se radicalizan tanto las teorías como las prácticas feministas. Las feministas radicales encarnaron la revolución de las mujeres del siglo XX, y en sus luchas sumaron herramientas del marxismo, el psicoanálisis, el anticolonialismo. En este contexto se definen conceptos fundamentales para el análisis feminista occidental como patriarcado (sistema de dominación masculina que determina la opresión y subordinación de las mujeres) y género y se profundiza el interés por ganar el espacio público y transformar el espacio privado. Acuñan la frase: “lo personal es político” para identificar como centros de la dominación áreas de la vida que hasta entonces se consideraban privadas y revolucionan la teoría política al analizar las relaciones de poder que estructuran la familia y la sexualidad.

En reconocimiento a los desarrollos feministas Freire identifica sus matrices culturales y reconoce la impronta machista de su formación académica. Se puede agregar que la vertiente feminista de la lingüística reconoce como rasgo distintivo el andropocentrismo cultural y lingüístico que supone la ocultación de la mujer, como sucede en la configuración del género gramatical en español y su funcionamiento en el discurso, plantea una visión parcial y determinada del mundo: es la consideración de que lo hecho por varones fue hecho por la humanidad o bien que lo realizado por la humanidad fue realizado por varones.

Continúa Freire:

La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa. El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo. Por eso mismo, al escribir o hablar un lenguaje ya no colonial, no lo hago para agrandar a las mujeres o desagradar a los hombres, sino para ser coherente con mi opción por este mundo menos malvado del que hablaba antes. Agréguese que no es puro

idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas. (Freire 2014: 90)

Freire advierte y es consciente que el campo de la palabra es también un ámbito de lucha por la liberación, la inclusión y la equidad. El feminismo se plantea una política feminista del lenguaje con posibilidades de incidir en las relaciones de poder, la posibilidad de un lenguaje que explicita la presencia en el discurso en primera persona, que revele las trampas del lenguaje que enajenan e invisibilizan a las mujeres. Se trata, tal como plantea Maffia (Maffia 2010) de pasar a “ser dichas” por el lenguaje a “decirnos nosotras mismas”, como sostienen las feministas, en sus propios términos: de la heterodesignación a la autodesignación. Y esto implica una subversión semiótica, desnaturalizar la gramática, saltar del cerco de la sintaxis, romper el espejo que dice que el lenguaje refleja la naturaleza, para advertir que en todo lenguaje hay un sujeto que enuncia y ese sujeto tienen género y es necesario hacerlo visible.

En la actualidad el uso del lenguaje es otro modo de militancia y esta lucha también se va construyendo desde el lenguaje, cuando se cuestiona una norma que se pretende natural, y es profundamente ideológica.

Plantea Diana Maffia:

Se trata de enunciar los géneros para indicar si quien existe, nombra, crea, goza, es mujer o es hombre y además el número (plural) que expresa colectividades genéricas (la x que señala una convivencia entre lo masculino y lo femenino en un mismo cuerpo, una incógnita sobre su definición o incluso una esencial inestabilidad de los cuerpos. Y los géneros). Despertar la provocación, e invitar a subvertir la lengua para apropiarnos de las palabras en nuestros propios términos. Tomar el poder es tomar la palabra, sabiendo que vemos el mundo (y lo conocemos) a través del lenguaje y que el lenguaje sexista que hemos aprendido, contribuye a la perpetuación del patriarcado. Cuando tengamos una lengua que nos represente, cambiará la realidad, por eso seguimos adelante. Y no dormimos más a las niñas con cuentos de hadas. Les decimos que las niñas buenas van al cielo y las malas van a todas partes. Y que colorín colorado, esta historia no ha acabado (Maffia 2010: 15)

LA LEY N° 26150 DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA

En una sociedad democrática, la sanción de leyes que toman demandas de las y los ciudadanos, fruto de debates plurales que buscan el respeto de los derechos humanos y su profundización, constituye un avance significativo en la lucha por el empoderamiento social.

En la década pasada se produjo a nivel legislativo, un cambio cultural que tuvo que ver con el avance en conquista de derechos educativos y sociales que significaron las leyes 26.000 mil. Si bien hubo una decisión política de los y las responsables del desarrollo de la política pública, las luchas históricas de las organizaciones sociales, de derechos humanos, gremiales y sindicales de las y los trabajadores de la educación fueron claves para estas conquistas. Fundamentalmente, las luchas encarnadas por las organizaciones de mujeres, los estudios de género, los movimientos feministas, las organizaciones de la diversidad sexual que se han constituido como actores sociales capaces de incidir en las agendas políticas y poner en tensión las matrices culturales y sociales que perpetúa la violencia sexista y las inequidades de género.

En estos años se legislaron derechos en materia de género, educación, diversidad, niñez, adolescencia (Ley N° 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollan sus relaciones interpersonales, la Ley N° 26618 Matrimonio Igualitario, la Ley N° 26743 Derecho a la Identidad de Género, la Ley N° 27176 “Día Nacional de la Lucha contra la Violencia de Género en los Medios de Comunicación, la Ley Nacional N° 27234 :“Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género).

En estas normativas se inscribe la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral como pedagogía liberadora: sancionada por el Congreso de la Nación en el año 2006, explicita que la educación sexual integral es un derecho de los y las estudiantes, una responsabilidad de los y las docentes y una obligación del Estado.

La ley propone una “pedagogía de la sexualidad” para que en las escuelas se trabaje con contenidos a enseñar y aprender, con saberes vinculados a la sexualidad desde una perspectiva amplia, rompiendo los enfoques biologicistas y biomédicos para entender la sexualidad como una construcción y una dimensión constitutiva de las personas a lo largo de sus vidas, que integra aspectos emocionales, psicológicos, éticos, sociales y culturales. Se trata de una ley que garantiza el derecho que tienen todas y todos los estudiantes del país de tener la oportunidad de formarse en contenidos y saberes que incluyen la subjetividad, las emociones, la afectividad, las historias de vida, el cuidado de sí mismos/as y de los y las demás como dimensión inseparable de la sexualidad, desde un enfoque de derechos humanos.

La implementación de la ley en las escuelas es imprescindible para pensar y abordar temáticas como embarazo, maternidades y paternidades en la adolescencia, abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes, maltrato, vulneración de derechos, violencia de por razones de género/s, diversidad sexual, masculinidad hegemónica. La pedagogía ESI propone cinco ejes para el trabajo pedagógico: el ejercicio de los derechos, la afectividad, la valoración de la diversidad, el reconocimiento de la perspectiva de género y el cuidado del cuerpo y la salud.

Con una perspectiva pedagógica, desarrolla lineamientos curriculares con contenidos y saberes para el trabajo en las diferentes áreas de conocimiento, y propuestas de abordaje transversal, para orientar el desarrollo de las temáticas. La pedagogía ESI cuestiona los estereotipos de género, la discriminación por orientación sexual, las desigualdades y las múltiples formas de violencias sexistas, producto de construcciones culturales y sociales fuertemente arraigadas en la sociedad.

Según plantea la ley, la inclusión educativa de estos temas es una de las tareas imprescindibles de la escuela y una apuesta concreta a la inclusión educativa. Sostiene también la necesidad de fortalecer espacios de formación docente-institucional para propiciar el intercambio, la discusión y la apropiación del enfoque que plantea la ley.

La escuela puede aportar un cambio en aquellas bases culturales que favorecen relaciones desiguales, revisando y modificando aquellas concepciones y prácticas en que se inscriben en esas matrices simbólicas, significa la posibilidad de romper y de poner en cuestión mandatos familiares, culturales, sociales y políticos que perpetúan las múltiples formas de violencias para sumar nuevas y renovadas formas de relaciones interpersonales, y fundamentalmente formar ciudadanos y ciudadanas capaces de poner en cuestión matrices culturales (machismo-patriarcado-lógica binaria) con capacidades para trabajar en la transformación social.

Las nuevas normativas sancionadas con posterioridad, amplían los alcances de la Ley N° 26150, enriquecen la propuesta inicial y plantean un nuevo marco de posibilidad en relación a la educación sexual integral. Indudablemente las discusiones sociales y legislativas en torno al Matrimonio Igualitario, Identidad de Género y en estos días del proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, han hecho una contribución muy valiosa a la ESI. En las calles, en las escuelas, en las mesas familiares se discute acerca de derechos, inequidades, autonomía, mandatos sociales, estereotipos, maternidades (Morgade 2016).

Si consideramos que el ideal de igualdad está en la base del sentido democrático de las sociedades, el reconocimiento de estos derechos colectivos (protección integral de niños, niñas, de mujeres, de migrantes, reconocimiento de diversidades sexuales, entre otros) ampliaron el espacio de construcción de la democracia.

Las políticas educativas plasmadas en estas leyes, fortalecen la posibilidad de construcción de una sociedad más igualitaria, entendiendo, tal como plantea Hanna

Arendt (2011) que los seres humanos no somos iguales debido a algunas características naturales que posibiliten una igualdad, sino por el contrario, nos transformamos en iguales al convertirnos en miembros de una comunidad que garantiza derechos para sus integrantes. El principal derecho es el derecho a pertenecer a una comunidad política, ya que la pertenencia habilita a los seres humanos al derecho a tener derechos.

LA EDUCACIÓN POPULAR EN DIÁLOGO CON ESTAS PERSPECTIVAS

¿Cómo repensamos los postulados de la Educación como práctica de la libertad en el actual contexto y en diálogo con los feminismos?

Significa, en primera instancia, como reconoce Korol (2007) entender que en el marco de las conquistas de derecho a nivel legislativo y las demandas de justicia social de los feminismos es necesario ampliar su horizonte de sentido, para pensar que se trata de un discurso contra las formas opresivas, y represivas del estado, pero también del sistema patriarcal, de las instituciones, de la reproducción de la cultura capitalista, androcéntrica, sexista, colonizadora, de lucha material y simbólica contra la enajenación, mercantilización de la vida y de los cuerpos.

La educación popular cuestiona la desigualdad social, para pensar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, desde una perspectiva transformadora. Esto significa también cuestionar la formación de nuestras subjetividades en el contexto del sistema patriarcal y capitalista actual, y las posibilidades de generar prácticas pedagógicas antirracistas, anti-sexistas, críticas que estén dirigidas hacia la transformación del orden imperante para promover mayores grados de justicia social.

Repensar la educación popular en clave de pedagogía feminista, es reescribir la pedagogía de los oprimidos incluyendo las oprimidas, las y los arrasados de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, homofóbica, racista, imperialista, violenta, pero por sobre todo una pedagogía que sea una apertura, una manera de nombrar la batalla cultural, que cuestiona las relaciones injustas de poder en todas sus dimensiones, ubicándonos en una perspectiva que tienda a desorganizar las relaciones de poder. Una pedagogía que parta de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad, que provoque al mismo feminismo en su versión más tradicional y eurocéntrica, que no considera parte de sus prácticas las batallas contra la pobreza, contra la flexibilización laboral, el desempleo, el desprecio a otros pueblos y culturas (Korol 2007). Una pedagogía feminista que recupere la memoria de las resistencias. Que reponga los textos silenciados. Que no quede atrapada en una historia de olvidos, silencios y negaciones. Una pedagogía que establezca puentes entre lo particular y lo universal, lo personal y lo político, el saber

académico y el popular. Que recupere la afectividad como un contenido pedagógico, como ética feminista de acompañamiento a otros y otras.

Una pedagogía popular feminista implica, también, reescribir el pasado reciente, repensar su historización. La pedagogía de la memoria se vuelve potente si problematizamos el lugar de las mujeres en las luchas de las organizaciones populares, en las que se consideraban revolucionarias, para entender que esas luchas se volvían conservadoras a la hora de mediar en las relaciones interpersonales. La sociedad de “Hombres libres” que propusiera Marx, sería la coronación de las luchas revolucionarias latinoamericanas, la victoria de los pobres del mundo, de los trabajadores, de los explotados, de los oprimidos. Quizá después de la liberación de los oprimidos, tal vez se podría pensar en la emancipación de las oprimidas.

Karol (2007) sostiene que las organizaciones portadoras de estos sueños de libertad se tornaban conservadoras y disciplinadoras de la personalidad, de los cuerpos, de las relaciones sociales y eran funcionales a la perpetuación de la cultura patriarcal, androcéntrica (concepto de familia, sostén del revolucionario, su apoyo, las mujeres en las organizaciones políticas tenían un lugar secundario, se las valoraba como excelentes compañeras de...) Las experiencias que se nombraban como socialistas o los procesos de liberación nacional, no plantearon en su complejidad la batalla cultural contra el patriarcado.

Retomando entonces, algunos interrogantes que se plantea Freire en *Educación como Práctica de la Libertad* “¿Qué significa educar en medio de las dolorosas y agudas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas en esta segunda mitad del siglo XX?” hoy podríamos reformularnos esta pregunta: ¿qué significa educar en medio de las agudas transformaciones que están produciendo los feminismos, los movimientos y organizaciones de mujeres (Ni una menos) especialmente los disidentes (en plural ya que partimos del reconocimiento de que existen vertientes diferentes del movimiento: territoriales, populares, villeros, comunitarios) que expresan un reclamo de igualdad en términos de Derechos para todas las personas, que han desarrollado variables teóricas que pretenden comprender cómo son posibles las desigualdades, cómo se legitiman, y la pregunta acerca de cómo pueden transformarse?

¿Cuáles serían, desde nuestro punto de vista los principales rasgos de una pedagogía popular feminista?

- Una pedagogía que parta del reconocimiento de las múltiples opresiones que padecen y han padecido las mujeres y las personas de la diversidad sexual a lo largo de la historia de la humanidad: la social y la opresión y violencia con la que opera sobre sus espacios reales y simbólicos y sobre sus cuerpos el machismo y el patriarcado. Que sea capaz de visibilizar las injusticias, tomar conciencia sobre estas, romper con los mecanismos de su naturalización y crear,

generar y construir alternativas pedagógicas para la transformación. Se trata entonces del cuestionamiento de una educación reproductora de las desigualdades sociales y de género, al servicio de las lógicas del capitalismo dominante, y construir una alternativa transformadora que interpele y propicie la transformación personal y social.

- Que considere la liberación como ruptura, cambio y transformación y que esta transformación sea integral. Una pedagogía que se anime a cambiar las relaciones injustas en un sentido amplio, contra toda desigualdad social, entendiendo que las lógicas de dominación y de ejercicio desmedido del poder que subyacen son similares. No es posible considerar que se pueda propiciar una sociedad más justa y más libre involucrándonos por la justicia social sin considerar las relaciones desiguales de poder que se dan entre los géneros y que impiden el ejercicio pleno de derechos de todos y todas. No se puede trabajar en contra de una injusticia y no en contra de otra. Ambas luchas van de la mano, redistribución de la riqueza, de la palabra, del poder. Sin justicia social no hay equidad de género y sin equidad de género no hay justicia social.
- Que plantee la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo, y las posibilidades liberadoras de la educación, que anuncie las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad de hombres y mujeres libres. Que reconozca que las transformaciones del mundo hoy, en gran medida vienen de la mano de los movimientos feministas, transformadores en lo personal y lo político.
- Que materialice en sus prácticas un nuevo sentido de la masculinidad, para hacer visible el paradigma sobre el que se sustenta la historia de dominación, y trabaje en la recreación de nuevas construcciones de sentido a las masculinidades hegemónicas.
- Que profundice el sentido político de la educación: mientras el poder hegemónico intenta convencernos que la educación no es política, el feminismo responde que es donde más política hay que hacer, “re-politizar la realidad”, la pedagogía, “democracia en la casa, en la calle, en la cama”. Que trabaje para la formación de sujetos para la acción y transformación de situaciones injustas desde el reconocimiento del lugar de no-sujeto, y que distinga el lugar de “no-sujetas” de las mujeres en el sistema de poder y dominación patriarcal. Las feministas dieron la disputa por demostrar que el espacio público y privado de los varones, trabajo, ocio y retiro no era el mismo espacio público y privado de las mujeres al entender que un problema compartido no se debe a deficiencias individuales sino a entramados de poder: culturales, sociales, y se politiza porque al compartirlo advierten que este orden de cosas no es inmutable y puede cambiar. Es así que advirtieron que una experiencia personal de discriminación

o exclusión responde a un sistema político de opresión de todas las mujeres este sistema político es el patriarcado y que es necesario el proceso de autoconciencia: imposible la solución de un problema si antes no se conoce.

- Que sostenga la praxis dialógica y pedagogía de la pregunta, que se fundamente en la diversidad de narrativas, en las historias de vida, en las reflexiones compartidas y en la construcción colectiva de conocimientos. Que enseñe a decir y escribir desde la palabra propia y que reconozca las diversidades de voces. Que sume a la incógnita acerca de quién es el otro, la necesidad de saber quién es la otra. Que esto implique hacer educación desde las experiencias y saberes de las mujeres, deconstruir conceptos dominantes de las teorías universales de género, incluir los puntos de vista locales, enfatizar el poder de las mujeres desde sus culturas, y experiencias propias y su inclusión como saberes validos dentro del curriculum educativo.
- Que en la integración de la historia personal a la historia colectiva, reconozca que los feminismos hacen del enunciado “lo personal es político” un modo de estar en el mundo y de interpretar sus luchas y la materializan en sus propias lógicas de militancia (grupos de autoconciencia feminista, las multisectoriales, mesas, colectivas, redes, co-maternidades, tribus, encuentros nacionales de mujeres). En el feminismo el enunciado Freriano “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo o sola, los hombres y las mujeres se liberan en comunión” adquiere un nuevo horizonte de sentido.
- Que asuma el sentido pedagógico de las nuevas leyes que amplían y restituyen derechos a las mujeres y personas de la diversidad, que trabaje para su conocimiento, pero también para el ejercicio real de estos derechos, y genere en las personas una mirada crítica en relación a su cumplimiento. Que enseñe herramientas para que les posibiliten exigirlos cuando no están garantizados.

CIERRES Y APERTURAS

Una educación como práctica de la libertad será también feminista si transforma las relaciones opresivas e injustas, y apoya relaciones sociales en igualdad y justicia, y avanza en cuestionar los estereotipos de género, no reproduce los mecanismos que relegan a las niñas y las mujeres a los espacios privados, al trabajo infantil doméstico, a los embarazos no intencionales, a las tradiciones culturales dañinas y machistas, y cuestiona las masculinidades hegemónicas. Porque libre es aquella niña que puede usar el pelo corto, patear la pelota o en nene que juega a la casita, puede darle de comer a una muñeca, llorar cuando se siente triste.

Quizá sea necesario sumar adjetivos a la educación, ya no es suficiente pensar en una educación popular liberadora, necesitamos más palabras que profundicen y complejicen sus posibilidades transformadoras.

Es imprescindible considerar que este enfoque implica el reconocimiento de los derechos de las mujeres plasmados en un conjunto de leyes, y que su incumplimiento, su negación implica un acto violatorio de derechos humanos por parte de agentes del estado, es decir por parte de quienes son la cara visible del estado en las instituciones: educadores y educadoras. La escuela puede ser el lugar de reproducción de prácticas injustas, desiguales naturalizadas o espacio para cambiar las injusticias que son formas de exclusión.

La pedagogía popular feminista debe revisar toda la narrativa pedagógica: el currículum, los libros de texto, las prácticas pedagógicas, la cultura institucional, las intervenciones en situaciones de alta complejidad, la convivencia, los formatos escolares. Y profundizar la pedagogía ESI con aportes de los feminismos, del feminismo descolonial, incorporando en las propuestas de enseñanza la interseccionalidad para hacer lugar a las subjetividades de cada niño, niña o adolescentes, incluyendo diferencias culturales e identidades. La unión de estas conceptualizaciones es la construcción de modelos alternativos para la equidad social y educativa.

Esta pedagogía nos implica a cada uno y una en nuestro rol de educadores y educadoras, porque no es posible mantenernos neutrales, ante cualquiera de las desigualdades, inequidades en injusticias y las distintas formas de vulneración de derechos de nuestros niños, niñas y adolescentes y nuestras sociedades.

Educación en y desde los Derechos Humanos, pedagogía crítica, educación popular, perspectiva de género/s, feminismos, pedagogía de la sexualidad, son términos y conceptualizaciones que es imprescindible entramar en la búsqueda por un mundo más justo. La perspectiva de género en intersección con estos conceptos ayuda a superar una visión simplista de la realidad, porque la clave feminista en diálogo con estos paradigmas, facilitará buscar, entender y definir las causas estructurales de las desigualdades sociales y de género/s.

REFERENCIAS

- Arendt Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós. 2011
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI. 1979.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2014.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI. 2012.
- Gamba, B; Barrancos, D; Giberti, E; Maffía, D. *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos. 2007.

- Korol, Claudia. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo. 2007
- Lagarde, Marcela. *Claves feministas para mis socias de la vida*. Buenos Aires: Batallas de ideas. 2015.
- Maffia Diana. “*Violencia y lenguaje: de la palabra del amo a la toma de la palabra*”. Encuentro Internacional sobre violencia de género. Facultad de Derecho UBA. 2010.
- Martínez Martín, Irene. “*Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*” *Foro de Educación*. 2016.
- Morgade, Graciela y colaboradores. “*Educación Sexual Integral con perspectiva de género*”. Buenos Aires: HomoSapiens 2016
- Varela Nuria. *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Sine Qua Non. 2005

El Taller en la educación popular: espacio pedagógico grupal y corporal

Mariano Algava (Prof. Educación Física, Psicólogo Social, Psicodramatista, Educador Popular, docente UNLu).

Viernes y sábado, 13 y 14 de septiembre de 2019
Horario de 9 a 17 hs. 16 horas reloj.
Aula 21. CURZA

Avál: Res. CD CURZA UNCo N° 208/19.
 Declarado de interés por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos. (Resol. en trámite)

Imagen de difusión de Seminario-taller organizado por la
 Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire

Breve CV de Autoras/es



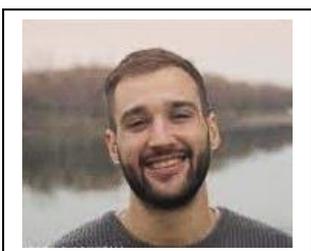
Alba B. Eterovich. Profesora en Psicopedagogía. Licenciada en Psicopedagogía (UNCo.). Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales. Magister en Políticas Sociales. (UBA). Profesora Adjunta Regular (PAD) Orientación: “Comunicación y Cultura”. Investigadora categoría III CONEAU. Directora, codirectora o integrante en proyectos de investigación y de extensión. Dirección de becarios y tesistas de grado. Tutora del Formación Profesional en la Especialización de Posgrado: “Educación Mediada por Tecnología Digital” Autora de distintas publicaciones y trabajos presentados en congresos, jornadas, simposios y responsable del dictado de conferencias, cursos y capacitaciones. Editora del libro: “Miradas críticas sobre la cultura”. Organizadora de diversos eventos académicos. Integrante de la Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire.



Analisa Castillo. Licenciada y Profesora en Psicopedagogía (UNCo). Profesora a cargo de las asignaturas Técnicas de Exploración Psicopedagógica y Psicología Evolutiva; Ayudante de la asignatura Clínica Psicopedagógica II (Tratamiento) y Asistente de docencia regular del área teoría- metodología de la Lic. y Prof. en Psicopedagogía, CURZA-UNCo. Docente de proyectos de investigación, co-directora y directora de proyectos extensión y voluntariado; co-directora de becarios y tesistas de grado. Tutora de pasantes en investigación. Profesora en el Instituto de Formación y Técnica N°25 de Carmen de Patagones en la Carrera Profesorado en Educación Especial. Autora de publicaciones y trabajos en congresos, jornadas, simposios y capacitaciones. Psicopedagoga clínica en consultorio privado.



Andrés Amoroso. Licenciado y Profesor en Comunicación Social. Maestrando en Políticas Públicas y Gobierno (UNRN). Docente de las Orientaciones en Educación y Política. Investigador Categorizado en la Universidad Nacional del Comahue. Director y Profesor en ISFD y T N° 25 (Bs. As.). Secretario General de SUTEBA Patagones. Integrante de equipos de investigación y extensión. Autor de distintas publicaciones y trabajos presentados en congresos y jornadas y responsable del dictado de cursos y capacitaciones.



Brian Andrés Richmond. Licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional del Comahue. Es profesor del Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física de Río Negro, en las cátedras Sociología de la Educación e Historia de la Educación Argentina. Desde su formación de grado investiga la vinculación entre Política y Educación en la historia de Río Negro a través de la teoría de la hegemonía. Es miembro del Centro de Estudios y Análisis Político (CEAP) e integrante del Proyecto de Investigación “Discursos, identidades y dispositivos. Miradas desde el sur en torno a la producción de la periferia” (CURZA- UNCo). Actualmente se encuentra realizando su doctorado en Historia por la Universidad Nacional del Sur mediante una beca doctoral del CONICET.



Guadalupe Magalí Ibañez. Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (UNCo). Docente de las cátedras Análisis Institucional I y Análisis Institucional II de las carreras Prof. y Lic. En Psicopedagogía, CURZA- UNCo. Integrante de Proyectos de investigación, CURZA-UNCo. Ex becaria graduada de Perfeccionamiento en Investigación (UNCo). Tutora de estudiantes en el marco de la cátedra Práctica docente del Profesorado en Psicopedagogía y de pasantes en investigación, CURZA -UNCo. Maestranda en Educación -con Orientación en Instituciones y Prácticas educativas- de la UNQ. Docente del espacio disciplinar filosofía en Escuela Secundaria de Rio Negro y de Psicología en Centro Educativo de Nivel Secundario. Autora de publicaciones y trabajos presentados en jornadas, congresos, simposios y capacitaciones. Desde su formación se interesa por el estudio de las subjetividades y los aprendizajes en distintos contextos institucionales.



Inés Fernández Mouján. Dra en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora e investigadora de la UNMDP. Desde un enfoque de teorías críticas periféricas investiga la obra de Paulo Freire, la influencia de los intelectuales anticoloniales al pensamiento freireano con especial énfasis en los aportes de Frantz Fanon, y analiza las marcas de la colonialidad en la educación. Miembro del Comité Editorial Internacional de la Revista Brazilian Journal of Latin American Studies de la Universidad de Sao Paulo y de la Revista Debates Insubmisos de la Universidad Federal de Pernambuco. Coordina el Instituto Paulo Freire, Mar del Plata, Argentina. Integrante del Centro de Investigaciones, Estudios en Teoría Poscolonial, UNR.



María Cecilia Peña. Profesora en Letras, Universidad Nacional del Sur. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Flacso. Especialista Superior en Educación y Derechos Humanos, Ministerio de Educación de la Nación. Investigadora del Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Integrante de la Cátedra Libre Paulo Freire, iniciativa conjunta de la Universidad Nacional de Río Negro y el CURZA. Docente del Espacio de Definición Institucional (EDI) de Educación Sexual Integral de la Escuela de Arte Alcides Biagetti de Carmen de Patagones. Coordinadora de la Escuela Popular de Educación Sexual Integral y Pedagogía Feminista de Viedma-Patagones. Integrante del Frente Popular en Defensa de la Educación Sexual Integral de Viedma- Patagones. Autora de ponencias, artículos y trabajos presentados en congresos y jornadas. Docente responsable de espacios de formación: Seminario Educación Sexual Integral, Feminismos y Educación Popular, una conversación necesaria, CURZA; Curso Educación Sexual Integral, un derecho una responsabilidad. La escuela en diálogo con la vida para adolescencias e infancias más libres, Universidad Nacional de Río Negro.



María Inés Barilá. Psicopedagoga. Profesora en Psicopedagogía. Licenciada en Psicopedagogía (UNCo.). Magister en Educación (UNCPBA). Psicopedagoga Clínica (EPPEC). Post-grado en Coordinación de Grupos Operativos (Primera Escuela de Psicología Social 'Dr. Enrique Pichón Rivière'). Postítulo de Investigación Educativa a Distancia (CEA-UNC). Profesora Regular Titular (PTR) Orientación Clínica Psicopedagógica, Carrera Licenciatura en Psicopedagogía, CURZA-UNCo. Ex Profesora en Institutos de Formación Docente en Pcias de Bs. As. y RN. Directora de programas, proyectos de investigación y extensión, de becarios, tesistas de grado y

postgrado y pasantes. Autora de distintas publicaciones y trabajos presentados en congresos, jornadas, simposios y responsable del dictado de conferencias, cursos y capacitaciones. Evaluadora de artículos en revistas; proyectos y programas de investigación en UNLPam; UNMisiones; UNNordeste; UBA; UNPatagAustral y de CONEAU. Integrante de la Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire.

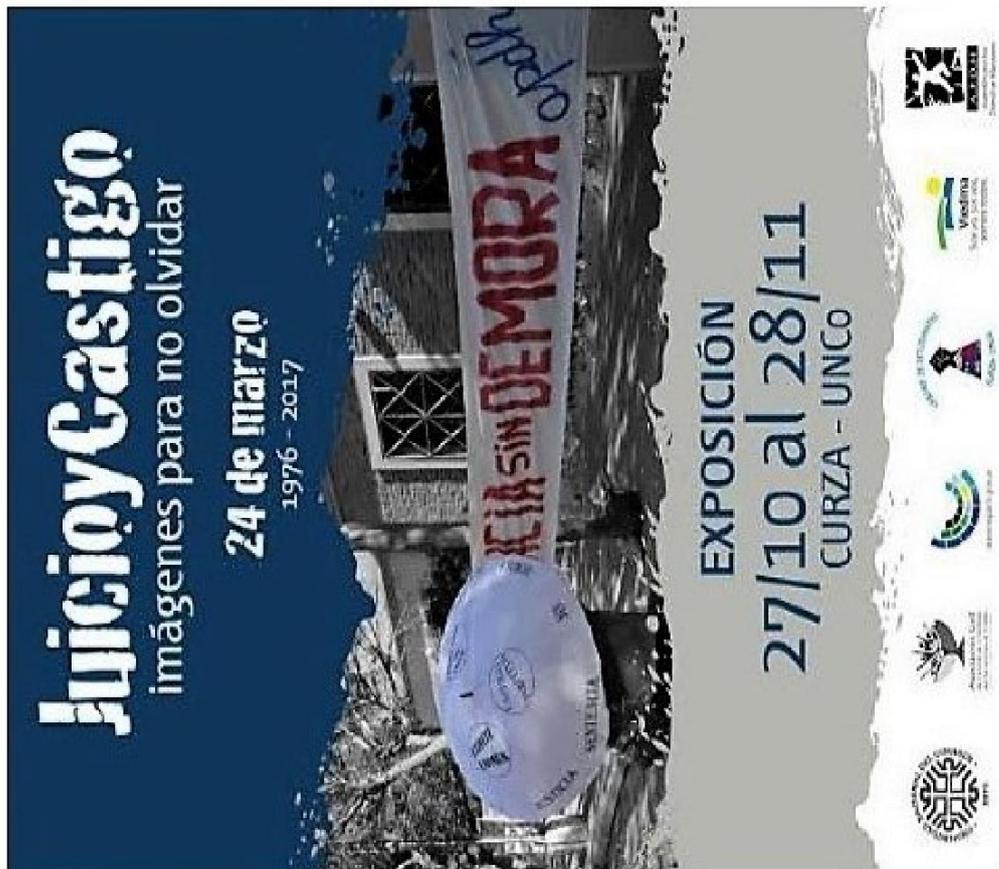


Paola Gabriela Cuenca, Profesora de EGB 1 y 2, Profesora Nacional de Educación Física, Licenciada en Educación Física y Deporte, Especialista en Educación Mediada por Tecnología Digital. Realizó el Curso de Postgrado La Educación popular: su historia y sus prácticas teórico-críticas. Es diplomada en Raza, Género e Injusticia. Danzaterapeuta Método María Fux en formación. Se desempeñó como docente de inicial, primaria y secundaria. Actualmente docente de la Licenciatura en Educación Física y Deporte y auxiliar docente en la Tecnicatura Universitaria en Deporte en la UNRN. Forma parte del Proyecto de Extensión del Comahue “Espacio Puente. Experiencias/estrategias: entre la Pandemia y la Postpandemia”. Estudiante de Derecho en la UNRN.



Verónica Cuevas. Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Especialista en Políticas Socioeducativas. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación Primaria y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para docentes formadores del nivel. Integrante de Investigación: Experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en la formación, en el marco del Programa de

Investigación: Aprendizaje y prácticas educativas. Experiencias, transmisión y mediaciones. Código 04/V120. CURZA. UNCo. 2022/2025. Docente Investigadora Categoría 4. Publicaciones en revistas; exposiciones en jornadas, congresos nacionales. Capacitadora personal directivo nivel primario.



Imágenes de actividades en la que participó de la organización la Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire