


#2**Abril 2021**

Educación popular y **pedagogías críticas** en América Latina y el Caribe

Disputas por la educación pública, organización popular y subjetividades críticas

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Piedad Ortega
Jonas Tabacof Waks
Patricia Patagua
Patricia Bustamante
Laura Yufra, Carina Gómez
Ana Rovetta
Camila Navarro Suárez
Luz Dary Ruiz Botero
Diego García Délano
Christian Lozano Guillemint
Diana Marcela Lizcano Pérez
Ana Paulo Santos
Felipe Andrés Calderón Roa
Mariana Pasqual Marques
Victoria Lihué Da Silva Jouve
Mercedes de los Milagros Ramos
Selene Ullua
Diana López Cardona
Luisa Fernanda Lopera Restrepo
Cindy Vanessa Quintero Ramírez
Erika Jackeline López Guarín
Ana Lea Blaustein
Carla Baldivieso
María Mercedes Palumbo

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación popular
y pedagogías
críticas**

Educar en la Diversidad. Disputas por la educación pública, organización popular y subjetividades críticas. Cartografías latinoamericanas / Piedad Ortega... [et al.] ; coordinación general de Fabián Cabaluz... [et al.]- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2021.
Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-886-1

1. Escuelas. 2. Educación Pública. I. Ortega, Piedad. II. Cabaluz, Fabián, coord.
CDD 371.008



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga
y Tomás Bontempo.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito
que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento
en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier
medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo
del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios
y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y
su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría
Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia
Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi.
La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre
el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones
e interpretaciones expresadas.

Coordinadoras/es

Jorge Fabián Cabaluz Ducasse

Departamento de Investigación y Postgrados
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Chile

fabiancabaluz@gmail.com

María Mercedes Palumbo
Secretaría de Investigación y Posgrado
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Mónica Salazar Castilla
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y
Juventud Alianza
Ciencias Sociales
Universidad de Manizales
Colombia

msalazarc@cinde.org.co

Coordinación del #2

Mónica Salazar Castilla
Piedad Ortega
Ana Lea Blaustein
Fabián Cabaluz

Contenido

- 5 Presentación**
Piedad Ortega
- 9 Escola pública popular e inéditos viáveis**
A gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991)
Jonas Tabacof Waks
- 16 Del “no pude más” al “nacida para luchar”**
Narrativas de mujeres estudiantes
Patricia E. Patagua
Patricia A. Bustamante
Laura C. Yufra
Carina E. Gómez
Ana I. Rovetta
Camila Navarro Suárez
- 24 Inéditos viables en la construcción de paz en Colombia**
Luz Dary Ruiz Botero
- 31 Revuelta popular, pandemia y proceso constituyente**
Un análisis de coyuntura desde la asamblea de trabajadoras y trabajadores del Colegio Paulo Freire de San Miguel
Diego García Délano
Christian Lozano Guillemint
- 38 Maritze Trigos**
Semilla de esperanza y memoria de resistencia en Colombia
Diana Marcela Lizcano Pérez
- 43 Salve Sul – Observatório dos Direitos Humanos**
Organização política e práticas educativas
Ana Paulo Santos
Felipe Andrés Calderón Roa
Mariana Pasqual Marques
- 51 Transformaciones en la educación popular alternativa a partir de la pandemia**
El caso del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba
Victoria Lihué Da Silva Jouve
Mercedes de los Milagros Ramos
Selene Ullua
- 61 Sistematizando nuestras experiencias**
Cooperativas y solidarias. Conocimiento y praxis con las organizaciones
Diana López Cardona
- 70 DiSTOpía: Teatro de Lxs Oprimidxs**
“Obra de Teatro Foro La invasión: Entre desalojos y convites”
Luisa Fernanda Lopera Restrepo
Cindy Vanessa Quintero Ramírez
Erika Jackeline López Guarín
- 78 Conversatorio virtual Infancias y juventudes rurales**
Experiencias de Educación Popular en tiempos de pandemia
Ana Lea Blaustein
Carla Baldivieso
María Mercedes Palumbo

Presentación

Piedad Ortega*

Hay que inventar respiraciones nuevas
Respiraciones que no sólo consuman el aire,
sino que además lo enriquezcan
y hasta lo liberen
de ciertas combinaciones taciturnas.
Respiraciones que inhalen además
las ondas y los ritmos,
la fragancia secreta del tiempo
y su disolución entre la bruma.
Respiraciones que acompañen
a aquel que las respire.
Respiraciones hacia adentro del sueño,
del amor y la muerte.
Y para eso hay que inventar un nuevo aire,
unos pulmones más fervientes
y un pensamiento que pueda respirarse.
Y si aún faltara algo,
habría que inventar también
otra forma más concreta del hombre.

Roberto Juarroz

Con estos versos convocamos en tiempos de pandemia a la lectura de este boletín que recoge 8 trabajos situados en Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Textos que narran algunos procesos y prácticas de organizaciones populares, de experiencias universitarias, de colectivos comunitarios y rurales, de memorias autobiográficas. Escrituras convocadas desde el grupo de trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO.

* Integrante Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Partimos de concebir estas prácticas como un tejido de reflexividad, lo cual significa reconocer las propias trayectorias de los (as) educadores (as), sus posicionamientos con los contextos epistémicos de referencia y las orientaciones metodológicas que se asumen en el acto de dar cuenta de una escritura sentipensante. De igual modo, reflexionar nos demanda un trabajo con el lenguaje, la realidad que nombra y la intencionalidad que lo acompaña. En términos de Paulo Freire:

La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicomizable del quehacer político pedagógico, esto es, de la acción política que envuelve a la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad (2006, p.53).

Y sugieren Mélich, Bárcena y Larrosa (2006), a propósito del trabajo con el lenguaje:

Que trate de decir la experiencia de la realidad, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera, esa experiencia que es siempre singular y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable. Y lo mismo podríamos decir de la experiencia de la acción, la de cada uno, la de cualquiera, la que no puede hacerse sino apasionadamente y en medio de la perplejidad. Y de la experiencia del saber, la de cada uno, la de cualquiera, la que no quiere tener otra autoridad que la de la experimentación y la incertidumbre, la que siempre conserva preguntas que no presuponen las respuestas, la que está apasionada por las preguntas (pp. 248, 249).

Esta consideración de los autores, devela que la experiencia de reflexionar implica un trabajo colectivo, por lo tanto, tiene un carácter relacional y situacional que nos vincula necesariamente con un entramado narrativo. De igual modo, en cada uno de los abordajes escriturales se registra el reconocimiento del contexto en el que los (as) educadores (as) populares territorializan sus búsquedas, otorgan sentido a sus preguntas, anidan proyectos a largo plazo, construyen amistades y se asumen constructores de una historia compartida.

Ese preguntarse y reflexionar como condición permanente en el quehacer del educador (a), va generando formas de construcción de saberes

vitales, los cuales se sostienen en el horizonte de sus propias dinámicas y luchas permanentes para garantizar una práctica social, contextualizada e intencionada, articulada a la realidad social de la que se ocupa y que la contiene, lo cual implica a su vez preguntarnos por:

- ¿Cómo nos acercamos a la producción de saberes con sentido de realidad?
- ¿Con quienes lo hacemos?
- ¿Desde dónde concebimos a los sujetos con quienes trabajamos?
- ¿Cómo me concibo como sujeto productor (a) de reflexividad?

De ahí que los procesos de educación popular en espacios comunitarios, rurales y escolares se asumen desde la perspectiva de Paulo Freire en la que destacamos los siguientes rasgos de su propuesta pedagógica: la reflexividad, realismo esperanzado, un humanismo crítico, investigación temática, alfabetización y educación de adultos, círculos de cultura, diálogo de saberes, prácticas emancipatorias y su inédito viable. Rasgos que nos entrega la fuerza de soñar este y otros mundos posibles y deseables desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios.

Trabajar en torno a proyectos de formación, organización, movilización y de resistencia, nos exige que sean asumidos desde un direccionamiento ético y una apuesta política que posibilite relieves las expectativas de vida de los sujetos y sus colectividades, cuidar sus entornos, resignificar sus cotidianidades, atender sus urgencias existenciales, culturales y económicas, revitalizar el afecto en la confianza, en la solidaridad, en la responsabilidad y en la espiritualidad, para que juntos podamos construir proyectos de vida digna, de vida justa, de vida buena y bella.

Decimos entonces que las pedagogías de la educación popular están en la memoria colectiva que hemos recepcionado de Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía en la ciudad*, *Pedagogía de la indignación*. Pedagogías que nos convocan a reinventarnos siempre, a situar las preguntas que nos

desacomodan y nos dan aliento. Pedagogías que desafían nuestros saberes y experiencias desde el lugar de actuación de cada uno (a) de nosotros (as) y que nos demandan un posicionamiento ético y político para orientar lo que hacemos, con quienes lo hacemos, cómo lo hacemos, desde dónde lo hacemos y para qué lo hacemos. Nuevamente acogemos las palabras de Freire:

Como educador, necesito ir “leyendo” cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato (...) Lo que quiero decir es lo siguiente: no puedo de ninguna manera, en mis relaciones político- pedagógicas con los grupos populares despreciar su saber de experiencia. Su explicación del mundo del que forma parte la comprensión de su misma presencia en el mundo. Y todo esto viene explicitado, sugerido o escondido en lo que yo llamo “lectura del mundo”, que precede siempre a la “lectura de la palabra”.

“Pedagogía de la indignación” (2006, p. 93).

Invitados e invitadas entonces a leer textos que nos convocan a recrear y resignificar unas lecturas del mundo (social, cultural, político y educativo) situados en escuelas comunitarias, cooperativas, universidades, territorios rurales, convites, espacios urbanos, etc. De igual modo, a reconocer unas preocupaciones de estos tiempos para producir saberes pedagógicos, contextuales y saberes de vida en diálogo con una apertura permanente para consolidar un trabajo en colectivo y con proyectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, Fernando; Larrosa, Jorge; Mèlich, Joan Carles. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista Portuguesa de Pedagogía. 40-1, 233-259.

Freire, Paulo. (2016). Pedagogía de la indignación. Madrid. Ediciones Morata.

Escola pública popular e inéditos viáveis

A gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991)

Jonas Tabacof Waks*

No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente.

Paulo Freire, *Política e educação*

Entre janeiro de 1989 e maio de 1991, Paulo Freire foi secretário municipal de educação de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Tratava-se de um momento político marcado pela redemocratização da sociedade brasileira, depois de mais de vinte anos de ditadura civil-militar (1964-1985). O PT aglutinava diversas forças sociais, tendo como marca a gestão democrática e

* Bacharel e Licenciado em Filosofia (USP/Brasil), Mestre em Educação (UBA/Argentina) e Doutorando em Filosofia da Educação (USP e Paris 8/França). Integra o Grupo de Trabalho CLACSO de Educação popular e pedagogias críticas.

democratizante. Freire havia voltado ao país em 1980, depois de 16 anos de exílio, e participado do partido desde sua fundação. Como Secretário, tinha o desafio de transformar sua epistemologia em políticas públicas, apesar de todas as limitações orçamentárias e burocráticas do Estado e da incipiente cultura democrática do país.

Hoje, trinta anos depois, vivemos um cenário político completamente diferente. Em 2016, a presidenta Dilma Rousseff (PT) sofreu um golpe parlamentar e foi substituída por seu vice, Michel Temer (MDB). Em 2018, a vereadora Marielle Franco (PSOL) foi assassinada; o ex-presidente Lula da Silva (PT) foi preso em um processo com claras motivações políticas; e Jair Bolsonaro (sem partido), um defensor declarado da ditadura e dos torturadores, foi eleito presidente da república. Nesse contexto de profundos ataques à democracia, a educação pública ocupa um lugar de destaque e é alvo de duas ofensivas estratégicas. Por um lado, o neoliberalismo radical promove cortes de gastos, precariza a docência e favorece tendências privatizantes. Por outro, o neoconservadorismo persegue educadores/as críticos e busca impedir o trabalho com temas relativos a gênero e diversidade nas escolas.

Além de todas as dificuldades relacionadas ao bolsonarismo, a educação pública também enfrenta os enormes desafios trazidos pela pandemia de coronavírus, que explicitou e aprofundou as terríveis desigualdades sociais, raciais e educacionais da sociedade brasileira, recolocando a escola e a docência no centro do debate. Retomar a experiência de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação, ainda que de forma breve (e sem pretensão de analisá-la em toda sua complexidade), é uma tentativa de recuperar a esperança e inspirar a resistência e as reinvenções necessárias no momento sombrio que atravessamos.

A democratização radical da educação pública

Para “mudar a cara da escola” e instituir uma “escola pública popular” (Freire Paulo, 1999, p. 55), a chave da gestão Freire era a *democratização radical* do acesso, da permanência, do currículo e da gestão. Essa

democratização radical começava por mudanças no funcionamento da própria Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da descentralização das decisões e da instalação de um poder colegiado que limitasse o poder do Secretário. Freire acreditava que era impossível fazer um governo democrático, a favor da autonomia escolar, a partir de uma estrutura institucional autoritária e hierarquizada, pois “ninguém democratiza a escola sozinho, do gabinete do Secretário” (Freire Paulo, 1999, p. 43).

Algumas das principais propostas de mudança na gestão escolar, como as estratégias de democratização e descentralização, consistiram em fazer dos Conselhos de Escola órgãos deliberativos (e não consultivos) e em criar um estatuto docente que determinasse eleições diretas e paritárias para todos os cargos da gestão escolar, inclusive a direção e o Conselho Escolar. Toda a comunidade escolar teria direito a voto (50% para professores/as e gestores/as, 50% para estudantes e familiares) e o estatuto daria direito a apenas uma reeleição, de modo que os diretores/as tivessem que voltar à sala de aula a cada quatro anos, o que permitiria a alternância de poder na escola, princípio democrático fundamental.

O processo de reorientação curricular

A proposta de reorientação curricular, conhecida como “Projeto interdisciplinar via tema gerador”, tinha como princípios: a) a construção coletiva do currículo, com ampla participação docente e da comunidade escolar; b) a autonomia da escola, para propor seu currículo ou até mesmo para não participar do programa de reorientação curricular; e c) a unidade entre teoria e prática, com a formação permanente dos docentes, a partir da análise crítica do currículo. Esta formação ocorria a partir de um processo de ação / reflexão / ação sobre as experiências curriculares, em “grupos de formação” (SAUL; SAUL, 2016), constituídos por coletivos que discutiam as práticas, descobriam as teorias subjacentes a elas e as analisavam, reconhecendo a voz e a experiência dos docentes. A reelaboração do currículo era, portanto, um processo desenvolvido coletivamente, por grupos dos quais participava toda a comunidade escolar e organizações sociais locais:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacote’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (FREIRE, 1999, p. 24).

O docente deveria, portanto, estar sempre atento às demandas da realidade local, trabalhando junto com a comunidade, além de especializar-se nos conhecimentos específicos de sua área, para construir seu material pedagógico. Participava, portanto, das dinâmicas escolares na função de produtor, superando a dicotomia entre concepção e execução curricular, e estava envolvido nos processos de decisão política e pedagógica da escola. Definitivamente, o processo de reestruturação curricular era um movimento político-epistemológico coerente com a teoria freireana e a dialogicidade que a caracteriza (FREIRE, [1968] 2009; cap. 3).

O MOVA: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos/as

Outro eixo fundamental da gestão foi o Movimento pela Alfabetização de Jovens e Adultos/as (MOVA), organizado com ampla participação dos movimentos sociais. Inicialmente, foi instituído um Fórum-MOVA, onde ficou acordado que as atribuições da Secretaria seriam: dar suporte financeiro e material às iniciativas de alfabetização dos movimentos sociais; criar núcleos onde ainda não havia movimento social organizado; e zelar pela orientação político-pedagógica e pela formação permanente dos educadores/as selecionados pelos movimentos (segundo critérios pactuados coletivamente). Os movimentos, por sua vez: recrutavam os educadores/as e os estudantes que se alfabetizariam; formavam os grupos; cediam os espaços físicos; e participavam da construção do projeto político-pedagógico das formações, em diálogo com a Secretaria.

O intuito das oficinas, além de alfabetizar os jovens e adultos/as, era contribuir para a conscientização de estudantes e educadores/as, fortalecer o papel dos movimentos sociais e participar de forma colaborativa na construção da identidade de cidadãos de direitos. Freire destacava que essa forma de organização das oficinas não buscava livrar o Estado de seu dever de escolarização, mas, ao contrário, tinha como objetivo garantir a participação popular na construção da política educacional e motivar a alfabetização de jovens e adultos/as, mobilizando a potencialidade dos movimentos sociais e preservando sua autonomia pedagógica. Em três anos, noventa organizações populares e 50 mil pessoas participaram das oficinas.

Um breve balanço da gestão

Torres (1995) e Gadotti e Torres (1999) mencionam como conquistas da gestão a queda na taxa de deserção escolar; aprimoramentos no plano de carreira; aumento salarial real de 112% para os professores/as (e 30% extra para o período noturno); melhorias nas instalações físicas das escolas; e a liderança constituída pelos docentes como “intelectuais orgânicos”. Além disso, uma nova referência de gestão educativa foi proposta, nos níveis da Secretaria, da escola e do currículo, o que permitiu a consolidação de uma cultura educacional democrática, apesar da inexperience do país e da cidade. Em relação à alfabetização, além de seu alcance extraordinário, o MOVA tornou-se um marco para as colaborações entre Estado e sociedade civil na garantia de direitos sociais básicos.

Houve, contudo, muitos conflitos na implementação das propostas da gestão Freire. As sugestões de alteração do estatuto docente, por exemplo, foram recusadas por parte dos professores/as, gestores/as escolares e sindicatos, que eram contrários às eleições diretas e paritárias para os cargos diretivos e do Conselho Escolar. Freire chegou a ser acusado de autoritário, pois esses cargos tinham garantia de estabilidade, assegurada por concurso público. Nesse caso, a proposta era criticada como sendo “de cima pra baixo” (da Secretaria para as escolas), embora sua intenção fosse justamente dar mais espaço às comunidades locais e descentralizar o exercício do poder, fortalecendo os conselhos e órgãos colegiados.

A escola pública popular e os inéditos viáveis

Essa experiência (e suas dificuldades) nos remetem às clássicas questões sobre a possibilidade de construção de processos emancipatórios no âmbito do Estado e sobre a viabilidade de uma *escola pública popular*. A gestão de Freire nos mostra que, embora historicamente a educação popular latino-americana tenha sido instalada “fora” da educação formal e alternativa a ela (PINEAU, 1994; RIGAL, 1996), existem diversas experiências poderosas de educação popular em escolas públicas, a contrapelo das regulamentações hegemônicas.

Ainda que tenham suas fragilidades, sejam descontínuas e estejam sempre sujeitas a todos os tipos de críticas e resistências, é importante visibilizar essas experiências que irradiam, contagiam e podem orientar as instituições e os sujeitos comprometidos com os setores populares, com a democracia e com a igualdade. Mais do que modelos a serem copiados, tratam-se de caminhos possíveis, inspirações.

Voltar a Freire, na atualidade sombria em que vivemos, convida educadores/as comprometidos com a garantia de uma educação de qualidade socialmente referenciada a ter esperança e a criar “inéditos viáveis”, pois:

Em História se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje (Freire, 2001, p. 52).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, Paulo. (1999): Educação na cidade. São Paulo: Cortez.
- _____ ([1968] 2009): *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (2001): “Escola pública e educação popular”. Em *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, Moacir. e Torres, Carlos A. (1999): “Paulo Freire, Administrador Público”. Em:

Freire, Paulo. *A educação na cidade* (pp. 11-17). São Paulo: Cortez.

Pineau, Pablo. (1994): “El concepto de ‘Educación Popular’. Un rastreo histórico”. Em: Dossier especial del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (pp. 1-9).

Rigal, Luis. (1996): “La escuela popular y democrática: un modelo para armar”. *Revista Crítica Educativa*, 1, 32-46.

Saul, Ana María. e SAUL, A. (2016): “Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico”. Em: *Educação em revista*, no.61, Curitiba (pp. 19-35).

Torres, Carlos. A. (1995): “Socialismo democrático, movimientos sociales y política educacional en Brasil. Paulo Freire como Secretario de Educación de la Municipalidad de San Pablo”. En *Estudios Freireanos* (pp. 59-100). Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Del “no pude más” al “nacida para luchar”

Narrativas de mujeres estudiantes

Patricia E. Patagua*
Patricia A. Bustamante**
Laura C. Yufra***
Carina E. Gómez****
Ana I. Rovetta*****
Camila Navarro Suárez*****

En el presente escrito compartimos una serie de reflexiones que surgieron a partir del proyecto de extensión Palabras Rodantes: narrativas audiovisuales de mujeres estudiantes que concurren al Centro Integral de Jóvenes y Adultxs (CEIJA). Éste pertenece a la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Se enmarca en un enfoque de derecho y una perspectiva analítica interseccional

* Licenciada en Ciencias de la Educación, docente e investigadora de la FHYCS-UNJU. Educadora popular e integrante del Movimiento Nacional Campesino Indígena.

** Profesora en Ciencias de la Educación, Diplomada Universitaria en Violencia de Género. Derechos y Movimiento de Mujeres, educadora popular de movimientos feministas.

*** Doctora en Psicología Social, investigadora por UE CISOR y docente de la FHYCS-UNJU. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Migraciones Sur-Sur.

**** Licenciada en Antropología, investigadora de la UE-CISOR y docente de la FHYCS.

***** Doctora en Sociología, investigadora de la UE/CISOR-CONICET.

***** Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Becaria doctoral UE-CISOR/CONICET.

que incorporaba ejes de género, migración y acceso a la educación, también abreva a metodologías participativas.

El foco de la propuesta consistió en rastrear testimonios, voces y memorias -hitos en las trayectorias vitales de las mujeres- que influyeron, tanto en las diversas esferas de la vida cotidiana, como en la relación con lo escolar. La dimensión del género constituyó un aspecto central para comprender y reconocer las desigualdades que estructuran las posibilidades en el acceso y goce de derechos sociales, esta dimensión es acompañada por otras, como la etaria, de clase, procedencia, etnia, que encarnan las mujeres con las que hemos compartido las experiencias.

La construcción de espacios de escucha, de hacer rodar la palabra, y mediante ella acompañar(nos) las memorias del dolor, de las resistencias y de los desplazamientos subjetivos potentes (Zemelman, 1991), fue posible por las características político-pedagógicas del CEIJA: conformada a raíz de múltiples luchas, entre ellas por educación de empleadxs municipales en la década de los noventa, y cuya consolidación se vio reflejada en la creación de la normativa 2240/04. La misma garantizó la co-gestión escolar del gremio de empleados municipales Sindicato de Empleados y Obreros Municipales (SEOM) (período 2004-2019) y el acercamiento a una perspectiva formativa vinculada a la educación y comunicación popular, la animación socio-cultural, entre otros enfoques.

La propuesta del CEIJA-SEOM se vinculó, junto a otras dos experiencias de Bachilleratos populares, a lo alternativo mediante su acercamiento a la Educación popular de personas jóvenes y adultas (EPPJA) en tres dimensiones: lo territorial, la autonomía y la democratización organizativa y pedagógica (Patagua, 2019), así se procuró revertir la matriz compensatoria y remedial producida en un contexto nacional y provincial de avanzada mercantilizadora y privatizadora de la educación; de cierre y de clausura de las precarias propuestas estatales provinciales existentes; y de la criminalización y encausamiento de docentes y estudiantes pertenecientes a organizaciones sociales.

Demanda por educación: frente al estigma personal, la necesidad de lo colectivo

Quienes estamos vinculados a la Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) sabemos que se trata de un campo pedagógico problemático, que ha emergido para hacer frente a los complejos procesos de exclusión provenientes de la matriz escolar fundante: moderna, colonial y patriarcal. De acuerdo con Rodríguez (1997):

la propuesta de educación de adultos que fue constituyéndose como hegemónica a lo largo del siglo, es un derivado necesario de un sistema educativo incapaz de completar el proyecto fundacional de civilizar al hijo del gaucho, a inmigrantes, cabecitas, obreros, marginados, aborígenes, es un espacio de cierre del discurso que no abandona –ni perdona– a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en adultos y analfabetos (p. 291)

La condición de ineducabilidad, desde la lógica escolar moderna, se despliega como narrativa afincada en el espacio escolar contemporáneo. Entonces, cuando reflexionamos junto a las mujeres sobre las memorias del vínculo con la escuela resulta común que aparezca la culpa individual como fundamento del alejamiento del sistema educativo. Esto se traduce en el discurso de *“no pude más”, “la escuela no era ya para mí”, “no me quedaba otra”,* expresiones que se enmarcan en memorias pasadas de infancias y adolescencias trabajadoras; que posteriormente abren paso a noviazgos violentos, embarazos adolescentes y maternidades en soledad. *“No pude más”* expresa la responsabilidad unilateral asumida por las entonces niñas y jóvenes, y la borradura de la responsabilidad del sistema escolar en el ofrecimiento de las garantías del derecho a la educación.

La memoria de este vínculo con lo escolar, acompaña a las mujeres jóvenes y adultas al momento de ingresar al CEIJA. No obstante, al compartir experiencias de dolor y de las resistencias vinculadas a la maternidad, el cuidado y el empleo precarizado o de la economía popular, se avizora la condición construida del “abandono y de la deserción”. Asimismo, las

mujeres estudiantes pueden reconocer alternativas para acompañarse en los estudios: se destacaron las demandas por la creación de un espacio de cuidado para las infancias, la organización estudiantil para solventar recursos para las madres-estudiantes y la apertura institucional a la creación y vínculo con proyectos socio-comunitarios con perspectiva de género.

La demanda por mayor educación de las mujeres estudiantes del CEIJA se imbrica además con la complejidad de sus vidas cotidianas, si bien, la familia y el núcleo doméstico puede cooperar con el fortalecimiento del vínculo de las mujeres con lo educativo, predomina un discurso social que procura volverlas al lugar (el hogar) y la función (el cuidado) socialmente asignados, de manera que éstas libran batallas cotidianas por mayor autonomía y poderío, entendiendo que la educación puede cooperar con dicho objetivo.

Trabajadoras: "Nacida(s) para luchar"

En el pasado y el presente de las mujeres integrantes del proyecto, el trabajo resuena como una variable determinante para la permanencia en lo escolar, desplegando múltiples estrategias de uso y distribución del tiempo, entre los trabajos, la crianza y el estudio.

Ellas inician sus actividades a muy temprana edad, en labores que hoy pueden ser comprendidas dentro de las peores formas de trabajo infantil: niñas criadas, trabajadoras de la limpieza, la cocina y la venta de comida, dedicando gran cantidad de horas y esfuerzos que progresivamente fueron limitando su presencia en la escuela primaria. Otras manifiestan la posibilidad de conjugar escolaridad y trabajo precarizado. Sin embargo, al ingresar o vincularse con la educación secundaria encuentran que esta posibilidad se quebranta. Así lo expresa una de las compañeras: *"tuve que elegir, no me quedaba otra"*.

Asimismo, en sociedades patriarcales las maternidades adolescentes juegan un rol determinante para "encerrar, aprisionar" a las mujeres

dentro del hogar y prescribirlas al trabajo doméstico, esto les implica detener sus trayectorias laborales y educativas por cuestiones asignadas al rol social de ser mujer, *“estuve por varios años juntada con mi pareja y él no me dejaba estudiar ni trabajar”*. En los testimonios se advierte una fuerte presencia de sistemas culturales y sociales que reproducen la división sexual del trabajo, la asociación de lo femenino con las tareas reproductivas de crianza, cuidado y limpieza, restringidas al ámbito de las emociones y de lo privado.

Las instituciones educativas aparecen en sus memorias como silenciosas, en escasos momentos concedoras de los trabajos infantiles y juveniles dentro y fuera del hogar. El mutismo institucional es una característica señalada como productor de la ampliación de los umbrales de la violencia, contribuyendo con la naturalización de tal fenómeno y de su reproducción. Las escuelas tradicionales, en escasas oportunidades están preparadas para la escolarización en contextos de inestabilidad del mundo laboral y para garantizar el derecho a la educación de una población infantil y juvenil trabajadora (Kessler, 2002).

En las memorias del trabajo las mujeres también recuerdan diversos desplazamientos en búsqueda de educación (alfabetización, terminalidad primaria, secundaria, formación profesional, entre otras). Ser mujeres de sectores populares fue, además, lo que las ha motivado a retomar sus trayectorias de formación para *“cobrar unos pesitos más”, “cumplir un sueño”*. Se destaca igualmente la incesante demanda de formación en oficios. Pues encontramos que las mujeres suman certificaciones (cocina profesional, tejido, cuidado de menores, nutricionistas, etc.) sin que esto implique mejores condiciones laborales. Las narrativas evidenciaron que los procesos de formación en oficios se entroncaron con diversas políticas estatales compensatorias, con escasa o nula incidencia, tanto en el mejor acceso a bienes sociales, como a empleo digno.

En otros casos, quienes formaron parte de organizaciones populares y gremios, narran diversas experiencias de lucha y resistencia, en las que el cuerpo de las mujeres y sus prácticas se presentan como campos de poder, en tanto manifiestan una clara búsqueda por erguirse frente al

hambre, la precarización, la desocupación y la violencia institucional. Una de ellas sintetizó sus más de veinte años de búsqueda organizada junto a compañeras del Programa Materno Infantil y Nutrición (PRO-MIN) para la regularización de su empleo con la expresión: “nacida para luchar”.

Memorias migrantes “me tuve que ir”

A las características que venimos señalando, en algunos casos se suma la condición de la extranjería. Esto se debe a que el CEIJA acoge a mujeres bolivianas que comparten la condición de trabajadoras desde muy pequeñas y que además han tenido que atravesar la frontera para alcanzar mejores condiciones de vida. A veces, la migración internacional está precedida de una migración interna en Bolivia, debido a situaciones que definen como “pobreza”, o pertenecer a un “hogar humilde”. También la salida del lugar de origen viene motivada por huidas de situaciones de violencia de género, ya sea por violencia física de sus parejas, o para huir del estigma social con el que cargan en el caso de situaciones de embarazo fuera del matrimonio.

Asimismo, su situación administrativa, que en el comienzo de su trayectoria es irregular, se ha traducido en dificultades para el acceso a diferentes recursos y bienes sociales para ellas y/o sus familias. Los recorridos laborales asociados a las tareas domésticas, del cuidado y el pequeño comercio, con un marcado sesgo de informalidad, en el caso de las mujeres de origen boliviano, se ve redoblado por la cuestión administrativa.

Por otra parte, al intentar vincular trayectos migratorios y educativos, es posible reconocer que la migración casi siempre viene acompañada de una desvalorización formal de las acreditaciones obtenidas en origen. Pero también esta desvalorización puede suceder de modo más indirecto y sutil, colocándolas en desventaja a la hora de hacer valer sus saberes.

Ahora bien, al igual que sus compañeras en el CEIJA, en tanto mujeres trabajadoras han luchado por conseguir mejoras en sus condiciones vitales y las de sus familias y se encuentran codo a codo en la participación de luchas sociales para conseguir una vivienda y mejorar sus condiciones laborales y la de sus hijxs y familiares.

Luchadoras colectivizadas: miradas y voces que dislocan

Las mujeres estudiantes entienden que la educación, y específicamente el acceso al título secundario, es una herramienta indispensable para mejorar sus condiciones de vida, así “*ser alguien*” representa la búsqueda por obtener nuevos empleos, continuar estudiando una carrera - “*corta*”, ayudar a sus hijxs en las tareas escolares y/o cumplir con una meta personal - “*fue mi sueño, pero mi ex marido me lo prohibió*”. La educación se presenta como campo para alcanzar el progreso, no entendido únicamente como “*ascenso*” sino como posibilidad de salida de la fatalidad, que les posibilita moverse y desplazarse de los mandatos sociales y garantizar autonomía y poderío.

Asimismo, las narrativas de las mujeres requieren ser ubicadas en relación con la producción cultural del Centro educativo y su intencionalidad formativa: EPPJA, caracterizada por la territorialidad, las aspiraciones autonomistas y democratizadoras. El CEIJA, como espacio de confianza, promueve la conformación de un colectivo -“*nosotras*”- estudiantil; propone la formación de subjetividades parlantes (Palumbo, 2014) y, en la acción específica referida al género, un accionar pedagógico mediado por objetivos de prevención y reparación, y las posibilidades de visibilizar y disminuir los umbrales de la violencia.

Finalmente, es necesario destacar que la narrativa democratizadora en educación convive con formas sutiles y explícitas de desigualdad promotoras de exclusión. Si bien la EPJA se presenta como “segunda oportunidad educativa” los testimonios estarían evidenciado la necesidad de un enfoque de derecho e interseccional en las políticas públicas del

sector capaz de hacerse eco de la complejidad que asume la identidad del campo en términos migratorios, de género, clase, etarios y étnicos. La cobertura no es sinónimo de igualdad; y en el caso de la EPJA se presenta un escenario fragmentado.

BIBLIOGRAFÍA

- Kessler, Gabriel. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Palumbo, Mercedes (2015). Las propuestas de Formación Política de militantes de base en movimientos populares urbanos entre la política y lo político. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*, 9(16), 292-311.
- Patagua, Patricia. (2019). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas: formación, políticas educativas y organizaciones populares. *Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL*, 43, 35-66.
- Patagua, Patricia (en curso) *Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA): Un estudio de los espacios y procesos de formación para la EPJA en experiencias organizativas populares en la provincia de Jujuy en el periodo 2012-2018*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez, Lidia. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En Adriana Puiggros, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (289-319). Buenos Aires: Galera.
- Zemelman, Hugo. (1991). Epistemología y Educación: el espacio educativo. *Revista Mexicana de Sociología*, 53 (4), 71-74.

Inéditos viables en la construcción de paz en Colombia

Luz Dary Ruiz Botero*

“...Se asocia el elemento aire con las historias generadas antes, durante y después del conflicto armado, además, con los imaginarios formados alrededor de lo que implica llevar una vida digna, con los sueños de cambiar la realidad de un país que por años ha estado en guerra, con las construcciones de comunidad y paz que diariamente nacen en Colombia”

Melissa Osorio Montoya¹

Una Colombia pariendo es la imagen que se impone al escuchar e interactuar con estudiantes universitarios quienes con valentía se permiten adentrarse en las historias familiares y descubrir múltiples implicaciones con este país; que recorren desde la pregunta por la vida el territorio nacional y se movilizan en sus calles reclamando garantías para la vida digna; que se asombran con los dolores constantes en personas cercanas y lejanas en las que parece ensañarse las violencias; se indignan con la inhumanidad que persiste aun y se rebelan contra la indignidad como

* Aspirante a Educadora Popular. Docente investigadora de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia y Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de Investigación Estudios en Desarrollo Local y Gestión Territorial. Medellín- Colombia.

¹ Estudiante del programa de Planeación y Desarrollo Social de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia en Medellín- Colombia

destino asumiendo compromisos con el protagonismo de sus vidas y en los procesos sociales - comunitarios de los que participan.

Esas ventanas de oportunidad propiciadas por nuevas generaciones que recrean otros lenguajes para narrar el horror de la guerra y dar sentidos a las paces; nuevas formas de habitar los territorios desde sus luchas en comunidad, sus potencialidades y sueños; y relaciones marcadas por la solidaridad, empatía y reconocimientos mutuos. Parecen ser maneras de avanzar en humanidad en contextos de violencias que no pasan, aun con las promesas institucionales, por ejemplo, con el actual acuerdo de paz, que, por el contrario, -quizás por fortuna-, visibiliza otros problemas, necesidades y vulneraciones de derechos en este país (Uribe, 2016) que con el escándalo de la guerra poco escuchamos.

En escenarios educativos como los que posibilita las cátedras de paz en tanto espacios plurales para el debate y la formación crítica cuando se asume el compromiso y la posibilidad en estos contextos propiciados por las negociaciones políticas con las Farc Ep en el país en el 2016 y la Ley 1732 del 2014 reglamentada por el Decreto 1038 del 2015 que crea las cátedras de paz. Apelando a la autonomía universitaria para orientar esta cátedra, la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Colmayor) se pregunta por ¿Qué tenemos que aprender como sociedad para que las violencias no se repitan y qué papel juega allí la educación en sociedades en transición por acuerdos de paz? así como reflexiones en torno a ¿Cómo educar para la paz?. Para ello estructura la iniciativa Paz -Es: cátedra de paz desde la que se promueve la reflexión-formación, la construcción de conocimiento, la comunicación-difusión e interacción en redes y plataformas como estrategias para aportar a la formación crítica de estudiantes universitarios e incidir en cultura de paz desde la educación (Ruiz-Botero, 2017 y 2018).

Aunque en Colmayor, en los inicios de esta cátedra de paz, 2015-, buscando la paz, se privilegie contenidos como los conflictos armados en Colombia y el mundo, luego se enfatiza en los procesos de negociaciones que se concretan en acuerdos de paz, posteriormente apuesta por dar sentido a esta palabra de tres letras, paz, que genera tantas

emociones y soporta diversas perspectivas, aun en tensión, con divisiones hasta en personas cercanas y familiares en este país como se evidencia con fenómenos como el plebiscito por “El acuerdo final para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera” del 2016.

Darle sentido a la paz desde el territorio más cercano como el cuerpo, con sus marcas y señales, con las cartografías corporales que nos vinculan y recuerdan de dónde venimos y cómo hemos vivido, pero también desde la potencia de los sentidos con relación a la paz (con sus posibles olores, visiones, sabores, sonidos y el cómo se siente), ampliado luego a imágenes, lugares, sentimientos, personas, acciones que generan paz a cada unx. Esas diversidades que emergen en tanto posibilidades de comprender la paz quizás coincidan con las paces como plurales y múltiples, así como con lo planteado por Rita Segato (2015) cuando indica que la primera clase debe ser el pluralismo para desarrollar capacidades de convivencia entre personas diferentes entre sí y pertenecientes a comunidades morales diversas.

Por ello como nos recuerda Leonardo Boff (2002) la lectura es siempre una relectura, pues “la cabeza piensa a partir de donde pisan sus pies. Para comprender es esencial conocer el lugar social de quien mira” (p.12), de ahí la importancia de reconocer cómo se vive y se convive, se trabaja y se alimentan los deseos, como también los dramas de la vida y la muerte, así como las esperanzas que animan a lxs sujetos y comunidades. Por ello al hacer esa relectura situada en lo propio las barreras de la polarización, la división y el odio como identidad (Uribe, 2016) parecen romperse cuando se genera el acercamiento entre contrarios, cuando en esta transición se resignifica el enemigx, al escucharle en su trayectoria de vida, al reconocer sus contextos y comprender sus opciones, al descubrir que somos colombianxs los enfrentadxs y los sufrimientos y pérdidas son comunes. Como indica una joven en la cátedra de paz “estamos en la misma orilla, la del dolor y la de la re-existencia por el interés en el cambio de Colombia”. Orilla que nos recuerda que las adversidades se sortean en la juntanza, que el poder es mayor en lo colectivo pues se potencian las capacidades, que guerrerxs son nuestros en tanto son

colombianxs y aquí residen sus familias, que tenemos vivencias comunes de país aun en nuestras diversidades y que es todo un reto avanzar en tejer este país fragmentado, dividido y confrontado como estrategia de élites para conservar privilegios y encubrir injusticias y exclusiones.

La palabra de estudiantes que logran vincular sucesos de memoria histórica del país con experiencias propias, que interroga pasados con preguntas del hoy, pero además que se permite proyectar sueños y deseos de país, coloreando a Colombia, tejiéndola desde historias que como dice Galeano (2011) nos indican que estamos hechos de historias porque son las historias las que permiten convertir el pasado en presente, lo distante en cercano. Quizás ello es el poder de nombrar la vida con la palabra verdadera (Freire, 2005) y desde ahí transformarla, lo cual sigue siendo un reto de las conversaciones y palabras que circulan en estos escenarios. Narraciones que identifican que las paces están asociadas al cuidado de la vida en la naturaleza, donde el ser humano es una especie más. Lecturas como las de la indígena guatemalteca Lorena Cabnal (López, 2018) del “territorio cuerpo-tierra” aporta a la comprensión de estas narraciones desde sistemas de opresión como el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo. De ahí que no podemos hablar de cuerpos felices y emancipados en tanto la naturaleza este sumamente oprimida y explotada (Cabnal, 2017).

En este momento en Colombia de promesas de paz, como en otros en su historia, es recurrente apelar a la educación para contener y dar forma a imaginarios, representaciones y valores que hagan viable la construcción social desde fines ético- políticos, en especial ante crisis sociales y políticas (Cortes, 2015). Ahora con la cátedra de paz, en tanto obligación del sistema educativo, con el riesgo de agotarse en un curso más del curriculum, con énfasis en contenidos que no logran interpelar la vida, y desde metodologías y didácticas que tampoco convocan la palabra, la sensibilidad y la acción en las comunidades educativas. Sin embargo, también es la posibilidad de situar procesos de educación popular en las universidades, como en este caso, de evidenciar colectivamente, el cambio y transformación personal, de relaciones, instituciones y estructuras como horizontes; de interrogar la naturalización de prácticas

que invisibilizan las violencias; de relacionar la vida personal y familiar con la de la comunidad, los territorios y el país mismo. De potenciar las voces de sujetos en sus lenguajes diversos y dar prioridad a lo íntimo, lo propio, lo cercano, pero también lo común, lo colectivo y lo de todos para la defensa y el cuidado de la vida; la vida sabrosa, la vida buena o el buen vivir como se nombra y se lucha en diversos pueblos en la Abya Yala, connotando el necesario giro ecoterritorial, donde la vida que tenemos que sostener es una vida en dignidad (Gabert y Lang, 2019).

Como nos recuerda Carlos Fuentes (2005, citado en Ortega, 2016) “el lenguaje es el fundamento de la cultura, la puerta de la experiencia, el sótano de la imaginación, el baúl de la memoria, la alcoba del amor, y, por sobre todo, la ventana abierta al soplo de la duda y de la imaginación que cuestiona e interroga” (p.16). Son esos nuevos lenguajes de estudiantes los que ponen en palabras realidades quizás innombrables, en las formas de narrar e implicarse con los acontecimientos, en hacer propio historias, territorios y sujetos de esta Colombia donde parecen emerger esos territorios posibles tanto en la mente y la imaginación, como en los cuerpos y la vida, así como en las relaciones y acciones de sujetos que visualizan paces desde las transformaciones, que confrontan los determinantes del ser y se permiten recrear el pasado desde hoy y proyectar otros futuros posibles. Nombrado por Freire (2006) como lo inédito viable, no porque remite al mañana, sino por ser el interrogante de cómo hacer concreto lo inédito pero que es viable y exige luchar por él. En este caso el inédito viable de la construcción de las paces en Colombia como proceso de múltiples estrategias y dimensiones, de rostros diversos y agendas plurales, de propósitos amplios y sentidos incluyentes, es que narran estudiantes en sus escritos, colorean en sus notas, comunican en podcast y visualizan en videos que permiten sentir, oler y recorrer territorios múltiples en las vidas de este país.

Ese por-venir (Castillejo, 2017) de una Colombia pariéndose donde no es claro lo que nacerá, donde no se puede determinar las relaciones y estructuras que se gesten en este contexto de oportunidad, pero donde parece claro que estas nuevas generaciones vienen asumiendo el momento con sus preguntas, indignaciones y capacidades de acción

colectiva en la casa, la escuela, las amistades y también la calle. Generación que nos reta a no socializar la desesperanza, a pesar de todo, y a continuar la lucha por vidas dignas para todxs.

REFERENCIAS

- Boff, Leonardo (2002). *El águila y la gallina: una metáfora de la condición humana*. Madrid: editorial Trotta
- Cabnal, Lorena. (2017). *Especial: territorio, cuerpo, tierra*. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6uUI-xWdSAk>
- Castillejo, Alejandro. (2017). *La Ilusión de la Justicia Transicional: Perspectivas Críticas desde el Sur Global*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cortes, Amanda. (10 de agosto, 2015). *La cátedra de la paz, ¿más de lo mismo o una auténtica oportunidad?*. (Ponencia). Prebiental educación y paz del Colectivo de Educación para la paz. Bogotá, D.C. Panel: Educación y cultura de paz: desafíos y limitaciones
- Freire, Paulo. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Tercera edición. Morata. España
- Gabert, Karin., Lang, Miriam. (2019). *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Femenismos y re-existencias en tiempos de oscuridad*. Ecuador: Fundación Roxa Luxemburgo/ Ediciones Abya-Yala.
- Galeano, Eduardo. (2011). *Los hijos de los días*. España: Siglo XXI Editores
- López, Eugenia. (26 junio 2018). Lorena Cabnal: sanar y defender el territorio cuerpo-tierra. Recuperado de <https://avispa.org/lorena-cabnal-sanar-y-defender-el-territorio-cuerpo-tierra/>
- Ortega Valencia, Piedad (Ed). (2016). *Bitácora para la cátedra de paz: Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/BitacoraParaLaPaz.pdf>
- Ruiz-Botero, Luz Dary. (2017). Cátedra de paz en Universidad. *Magisterio Educación y pedagogía*. No 81. Septiembre. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/catedra-de-paz-en-la-universidad>
- Ruiz-Botero, Luz Dary. (2018). Sentidos en procesos de enseñanza-aprendizaje para la construcción de paz en Colombia desde la educación superior pública. En: *iPaz ambiental! La sostenibilidad del planeta exige una nueva revolución del antropocentrismo*

al ecocentrismo. Relecturas 41. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.

Segato, Rita. (2015). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. En: *Des/decolonizar la universidad*. Comp

Zulma Palermo. El desprendimiento. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del SignoUribe, Diana. (2016). *Dejemos de matarnos*. (Video) Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=kVw_I9KItwc

Revolta popular, pandemia y proceso constituyente

Un análisis de coyuntura desde
la asamblea de trabajadoras y
trabajadores del Colegio Paulo
Freire de San Miguel

Diego García Délano*
Christian Lozano Guillemínot**

Dentro del escenario y contexto nacional chileno, y su historia inmediatamente reciente, han acontecido sucesos de extrema relevancia, los que han marcado un antes y un después en el devenir político-social del país.

Un primer momento clave ocurrió el día 18 de octubre de 2019 con el estallido social/revuelta popular, marcado por un prelude de protestas

* Profesor de Historia y Ciencias Sociales; Trabajador Colegio Paulo Freire de San Miguel; Investigador Centro de Reflexión e Investigación CRIN del CPF. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

** Antropólogo; Trabajador Colegio Paulo Freire de San Miguel; Investigador Centro de Reflexión e Investigación CRIN del CPF.

en torno al alza de pasajes del transporte público, junto a las llamadas “jornadas de evasión masiva”, impulsadas por estudiantes secundarios/os. El desarrollo e impacto de un acontecimiento de tamaño envergadura afectó de tal manera en el cotidiano y en la vida social, política y económica del país, que se produjo una importante crisis, siendo una de sus más significativas consecuencias la gestación e impulso de un proceso constituyente, reivindicado desde la misma protesta y lucha callejera como un cambio de constitución a través de mecanismos de poder popular y soberano, pero que finalmente fue materializado en el denominado “Pacto por la Paz”, un apresurado acuerdo político de las grandes coaliciones instituidas que definió un Plebiscito (realizado el 25 de octubre del presente año) como punto de inflexión, y a modo de ratificar el cambio de constitución, proceso que en adelante comenzaría a alejarse de sus fundamentos originales y a deformarse progresivamente por los influjos de los poderes políticos y económicos de las élite dominantes.

En medio de la vorágine del proceso gatillado por la revuelta popular, el comienzo del 2020 comienza a situar nuestro convulsionado contexto nacional dentro de un contexto global inesperado, y que ya comenzaba a impactar duramente parte de Asia y Europa. En marzo de este año, la Pandemia asociada al Covid-19 -o Coronavirus- golpea a Chile, y una nueva crisis tiñe de matices diferentes el contexto nacional, profundizando la inestabilidad del sistema y acrecentando transversalmente las desigualdades. Esto lleva a las autoridades regentes a implementar medidas sanitarias preventivas y de contención: estado de excepción constitucional, toques de queda, cuarentenas-confinamientos comunales y regionales, y todo lo que ello implicó (suspensión de clases presenciales en todo el país, cierre del comercio, paralización laboral de múltiples sectores, saturación y colapso de centros de salud, crisis socioeconómica y precarización de la vida de un amplio sector de la población, masificación de disposiciones y estados emocionales cargados de incertidumbre, temor, frustración, etc..). En paralelo, y a través de la política de los bonos y préstamos, el gobierno aplica medidas paliativas, ante la agudización de la crisis socioeconómica. Actualmente, la pandemia persiste globalmente y continua haciendo estragos, y Chile no está al margen. No obstante, propiciado por las medidas progresivas de desconfinamiento,

y al cumplirse un año de la revuelta, junto a la efervescencia antes y durante la realización del plebiscito, la ciudadanía recientemente renombrada como pueblo, ha ido retomando sus quehaceres callejeros, con un gran énfasis en la liberación de las y los presos políticos de la revuelta¹.

La responsabilidad política de mirar la realidad

Inmersa en este escenario polifacético y complejo, aparece nuestra organización, que es a la vez, nuestro Colegio Paulo Freire de San Miguel (CPF)². Desde una impronta crítica y popular frente a una realidad caracterizada por la opresión, el espíritu de nuestro proyecto político y pedagógico nos compele a remirar constantemente nuestras prácticas, situándonos en un espacio dinámico y dialógico que incentiva la realización de acciones dentro de un asumido protagonismo dentro de la realidad social de la que somos parte, sin perder de vista un horizonte emancipador y de transformación.

De esta manera, en el ejercicio de situarnos crítica y activamente dentro del contexto y de los acontecimientos señalados previamente, nos enfrentamos a preguntas esenciales, dudas e inquietudes sobre cuál es nuestro lugar y postura al respecto de todos estos acontecimientos. Por ende, ¿cómo nos posicionamos? Y, sobre todo, considerando que el CPF es parte de un contexto acotado: el ámbito de la educación, específicamente la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). ¿Cómo nos situamos, entonces, desde la educación, para posicionarnos ante esta coyuntura? ¿Debemos referirnos estrictamente a lo relacionado con el impacto que ha sufrido la educación producto de las cuarentenas y suspensión de clases presenciales, junto a todas las estrategias de (tele)

1 No será este un espacio en donde ahondaremos sobre esto, pero apuntamos que hoy -últimos días de noviembre- el estado chileno mantiene encarceladas/os a principalmente jóvenes luchadoras/es que han debido resignar su libertad por la incompetencia de un sistema judicial desprovisto de argumentos y presionado por poderes políticos que buscan ocultar sus displicencias a costa de la prisión de algunas/os.

2 El Colegio Paulo Freire de San Miguel funciona bajo reconocimiento ministerial y su proyecto educativo se posiciona desde la educación popular, sosteniendo en sus sellos la autonomía, la autogestión y la pedagogía crítica. Para más información <http://colegiopaulofreire.cl/>

educación remota, así como las consecuencias que esto ha generado en estudiantes y educadores/as? ¿O nos reconocemos como un actor/a social desde una impronta política popular? ¿Serán ambas desde donde nos posicionemos? Por otro lado, ¿desde dónde proviene esta necesidad de posicionarse como colegio, como organización, como asamblea de trabajadoras y trabajadores? Aparte de ser un debate interno postergado, ¿estamos siendo interpelados, o nos sentimos actores/as activos de los procesos que están ocurriendo, reconociendo la necesidad de articular una visión, postura y acción en concordancia a nuestros principios, valores y fundamentos?

El análisis de coyuntura aparece, entonces, como una herramienta metodológica pertinente y adecuada, que nos permite un diálogo colectivo como organización y como trabajadoras/es del colegio, para observar y analizar este complejo escenario, y así, ir definiendo una postura sobre la actual realidad prevista. Finalmente, esto nos permite una instancia correcta y propicia para que emerjan puntos de encuentro, reforzando y renovando convicciones políticas de cara a los desafíos que el futuro cercano sugiere.

El Análisis de Coyuntura como herramienta popular

La asamblea de trabajadoras y trabajadores del CPF, a partir de la necesidad de tomar posición sobre los recientes acontecimientos y el actual momento, decide aplicar la metodología del análisis de coyuntura y avanzar así en la reunión de elementos conceptuales, informativos y procesuales, para dar forma a una postura colectiva, y, con ello, dar paso a la generación de una declaración que sea difundida tanto al interior de la comunidad (trabajadoras/es, estudiantes, apoderadas/os y ex-estudiantes), como con las organizaciones hermanas y el entorno próximo.

El trabajo del maestro y educador popular Helio Gallardo (1990), sirvió como marco metodológico referencial para el ejercicio en cuestión, aportando así “un instrumento de inserción política (...) en el marco de un proceso de educación popular”. Entendemos, entonces, que lo realizado

corresponde a una herramienta política, que colabora con quienes pretenden intervenir políticamente la realidad. Permite observar, analizar y comprender escenarios de confrontación política, económica y social, así como también visibilizar relaciones complejas y lógicas subyacentes con que se manifiestan los conflictos sociales. A su vez, intenta examinar el despliegue de las relaciones de fuerza (siempre desiguales) en un determinado momento y espacio.

La metodología propuesta por Gallardo (1990), nos dispuso a volcar nuestros esfuerzos en distinguir una serie de categorías de observación y análisis, a través de las cuales pudimos ir construyendo un relato sobre la realidad que definimos como coyuntura, identificando elementos claves con los que fuimos construyendo conjuntamente una postura común. Operativamente, a partir de un trabajo que dividió a la asamblea de 26 trabajadoras/es en 5 grupos, se consideraron las siguientes definiciones y sus elementos asociados:

- Acontecimientos: Hechos relevantes que dan forma a la coyuntura. Pueden/deben ser jerarquizados.
- Actores sociales: Toda persona o grupo que participa dentro de la coyuntura.
- Escenarios: Espacios donde se desenvuelve la trama social.
- Relaciones de Fuerza: Se refiere a las relaciones de poder entre los actores sociales.
- Articulación coyuntura – estructura: Mirada al despliegue con la historia y el pasado.

Alcances a partir de un Análisis de Coyuntura: proyecciones políticas de la asamblea de trabajadoras y trabajadores del Colegio Paulo Freire de San Miguel³

La realización de este ejercicio colectivo de análisis y reflexión, propició una profundización en torno a cada una de las categorías recientemente descritas, emanando diversas ideas que fueron dando forma a un listado de elementos que en su conjunto permiten configurar ciertas líneas de acción que indican un camino y una posición colectiva.

Cabe mencionar que el Análisis de Coyuntura no es la única metodología existente, ni la mejor. En este sentido, no pretendemos presentar una experiencia idealizada. Al contrario, también es importante y enriquecedor identificar sesgos, carencias y limitaciones que contienen tales metodologías. Pero como ya mencionamos, a partir de nuestra experiencia, ha sido muy útil como herramienta política para el trabajo colectivo en torno a la observación y análisis de coyunturas específicas. Es cierto que la gran mayoría de nuestras interrogantes y dudas aún siguen abiertas con respuestas inacabadas, y que nuestra aproximación coyuntural es insuficiente, dada la complejidad de los escenarios y de las realidades sociales, pero sí logramos avanzar y ponernos de acuerdo en base a categorías comunes, lo que, efectivamente, también nos permitió poder definir una postura y ciertas líneas de acción preliminares. Es un proceso largo que requiere un compromiso político y militante de cada trabajadora y trabajador de la asamblea. Sin embargo, el ritmo cotidiano de nuestras labores y responsabilidades, tanto individuales como colectivas, muchas veces nos obstaculizan, para poder realizar con una cierta frecuencia, plenamente y a cabalidad, este tipo de ejercicios. Pero es un ejercicio necesario y apremiante, y si lo comprendemos como parte de nuestra impronta ética, política y pedagógica, las instancias se van dando, y el camino comienza a ser transitado. Asimismo, siempre va a ser un aliciente dentro de una colectividad que existan equipos, grupos

³ El detalle de los resultados de las dos jornadas de análisis de coyuntura, fueron socializados en la asamblea del 16 de octubre 2020, acta Fecha 16/10/2020, y están disponibles a través del Centro de Reflexión e Investigación del Colegio Paulo Freire de San Miguel, CRIN (contacto: crin.investigacion@gmail.com).

y/o comisiones que puedan hacerse cargo específicamente de planificar, coordinar y concretar ejercicios de estas características, asumiendo igualmente la responsabilidad posterior de sistematizar lo realizado y generar insumos validados colectivamente, que aporten más contenido y sustancia a la organización.

Corolario de un ejercicio liberador: declaración asamblea de trabajadores/as del CPF

Para terminar, quisiéramos compartir uno de los insumos generados durante nuestro análisis de coyuntura, que fue configurado previamente como uno de los objetivos detrás de dicho ejercicio colectivo. En el contexto del primer año transcurrido luego de la revuelta popular del 18 de octubre de 2020, y ad portas del plebiscito ratificador del proceso constituyente, la asamblea de trabajadoras y trabajadores del Colegio Paulo Freire de San Miguel elaboró la siguiente declaración, publicada a través de redes sociales de la organización, la cual puede ser vista en los siguientes Links.

https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=3370025289771715&id=349389888501952

<https://www.instagram.com/p/CGgJRDGpV7c/?igshid=jlx68187ug0b>

BIBLIOGRAFÍA

Gallardo, Helio (1990); Fundamentos de formación política. Análisis de coyuntura. Ed. Literatura alternativa. Santiago, Chile.

Maritze Trigos

Semilla de esperanza y memoria de resistencia en Colombia

Diana Marcela Lizcano Pérez*

Se levantó temprano en la mañana antes que despuntara el sol como es de costumbre, agradecería a Dios por el milagro de vida, y un padre nuestro sería su primer pensamiento, se detendría en esa parte que reza la oración “PERDONA NUESTRAS OFENSAS COMO TAMBIÉN PERDONAMOS A LOS QUE NOS OFENDEN” quizás haciendo recuento y orando por los que han causado daño y dolor ahí en Trujillo municipio ubicado al noroccidente del Valle de Cauca, un departamento del suroccidente de Colombia, país rico en recursos naturales, diversidad étnica, cultural y multiplicidad de liderazgos, sin embargo, es el lugar donde por más de 60 años se ha dado un conflicto armado y a su vez una violencia estructural dejando a su paso miles de víctimas. Esa Colombia vestida de amarillo, azul y rojo, llena de pobreza, corrupción, déficit educativo y en salud, pese a todas a las problemáticas, defensores de derechos humanos, líderes y lideresas como la sor de la memoria que rompe los esquemas de la tradición católica, busca de este país un lugar donde quepan todos.

Siendo las 10:00 a.m. de un 27 de julio del 2019, Trujillo nos acaricia con una brisa familiar que se cuele por las ventanas del gran salón del parque al monumento. En el reflejo del espejo asoma una mujer de 74 años, piel blanca, cabello

* Licenciada en Filosofía, Universidad del Valle. Tesista de la Maestría en Ética y Filosofía Política, Universidad del Cauca- Popayán. Colombia.

corto con canas, baja estatura, un brillo en sus ojos, lideresa de nacimiento. Ella es la hermana Maritze Trigós Torres, nacida en Ocaña, norte de Santander, proveniente de padre campesino y una madre intelectual, desde pequeña aprendió la irreverencia, la lucha contra la opresión y por quienes más lo necesitan, es por eso, que unos años después toma la decisión de ser monja, para seguir trabajando por quienes se denominan menos favorecidos(as).

A sus 17 años accedió a un intercambio entre monjas latinoamericanas y europeas en Turenne (Francia), lo que le permitió reforzar más sus conocimientos y creencias, sumergiéndose en lecturas de historia, filosofía, literatura y de teología de la liberación. Se acercó a autoras como Simone de Beauvoir, a Camus, Sartre, y otros autores que acrecentaron su lucha, y su convicción de trabajo con los que han sido silenciados(as), olvidados(as), vulnerados(as) de las revoluciones Latinoamericanas, de las víctimas de las guerras, y del conflicto armado en Colombia que ha sido el de mayor duración en Latinoamérica.

Después de vivir diez años en Francia, regresó a Colombia, y con su experiencia de vida, inició una lucha, en este país encantado y a la vez desencantado por la violencia que se desarrollaba en su territorio, no obstante, Maritze, decide ser parte de esta historia, como símbolo de resistencia y cambio. Fue excluida por sus pensamientos disidentes de la iglesia, la razón fue su causa y eso según los dogmas católicos era ir en contra a los designios de Dios y Roma siendo considerada como guerrillera. Esta designación era merecida por no tragar entero y manifestar sus ideas en oposición a la política del país, la economía y los abusos de poder de cada uno de los estamentos institucionales.

Su decisión de vida, le dará herramientas para seguir desarrollando sus proyectos sociales, y empieza a trabajar en barrios vulnerables en municipios como Bucaramanga, Bogotá y finalmente en Trujillo (Valle del Cauca). En Bogotá contribuyó con el trabajo comunitario, impulsando entre diferentes jóvenes procesos de formación política en derechos humanos, lo que da lugar al grupo juvenil “los hijos del pueblo”. Al cabo de los años, llegó al barrio Carbonell y desde las juntas de acción comunal lideradas principalmente por mujeres, incentivó la creación del grupo de mujeres

conocido como “taller mujeriego”, quienes con conciencia política miraban críticamente su contexto, y luchaban por un país en mejores condiciones.

Con el tiempo, pudo realizar de nuevo sus votos, esta vez, ya no seguiría los preceptos de las iglesias *“mis votos de pobreza, obediencia y castidad según las constituciones de las hermanas dominicas para vivir y morir al servicio de la Iglesia en el ejercicio de la caridad”*, sino que, de acuerdo a su filosofía de vida y el camino que había decidido emprender, sus votos eran *“para vivir y morir al servicio de los empobrecidos de nuestra sociedad a causa de la injusticia y para vivir en el amor”* (Espectador, 2015).

En 1988 nace la comisión intercongregacional de Justicia y Paz, que se encontraba integrada por miembros de 24 congregaciones religiosas, y Maritze se integra con el objetivo de luchar por los derechos humanos, desde la construcción de proyectos que buscaban defender a las comunidades de los atropellos del Estado y los grupos al margen de la ley.

Entre los proyectos que surgieron estando en la comisión intercongregacional, surge el de Trujillo al cual le ha apostado hace 18 años, como un lugar para generar espacios de Fraternidad, utopías que sean los horizontes de una realidad diferente desde la construcción de memoria histórica colectiva, aquella memoria que mantiene viva las luchas generacionales y la importancia de los procesos sociales de lucha colectiva.

Trujillo, es un municipio que ha sido golpeado por la violencia, así como también ha sido un lugar donde no se ha permitido que muera la memoria, en él se siguen construyendo caminos para una paz estable y duradera, sin importar los hostigamientos, los insultos y las amenazas a quienes luchan por mantenerla viva. Para Maritze y los demás habitantes de este territorio es importante aventurarse, y sobre todo seguir escribiendo la historia de quienes fueron vencidos(as) y derramaron su sangre en cada rincón de este lugar.

El parque al monumento, es un lugar que permanece abierto gracias al compromiso y trabajo arduo de esta mujer luchadora quien ha acompañado las labores de AFAVIT, Asociación de familiares de víctimas de Trujillo desde 1998, así como a las comunidades víctimas del conflicto en varias regiones del país, con una pedagogía que enseña y le apuesta a recordar

el pasado como forma de reclamar justicia, honrar, defender la vida, y la construcción de una paz estable y duradera desde el conocimiento de la historia de los “vencidos”, esos que han sido silenciados por los intereses tanto políticos como económicos de los vencedores, que se empeñan en negar un conflicto de tantos años y ocultar las diferentes resistencias en contra de ese monstruo que es la guerra.

En este parque al ser símbolo de la memoria, rodeado de varios senderos y mausoleos donde se encuentran los restos del Padre Tiberio asesinado por apostarle a la paz, un personaje emblema de transformación y persistencia en ese municipio, así mismo se hace homenaje a otras víctimas, entre ellas campesinos, comuneros, y matriarcas. Cada lugar y sendero nos recuerda la historia de los conflictos en Colombia y de otros países de América Latina. En este espacio, quienes murieron renacen, con flores, jardines, y un color azul en el cielo, haciendo un llamado a no olvidarles, porque la memoria es el camino para la justicia, y es una lucha contra la impunidad. Es el lugar donde las y los muertos exigen desde sus historias de lucha, libertad para nuestras mentes, cada escultura, cada epitafio nos interpela y cuestiona nuestro papel político y social en este país.

Maritze Trigos junto a las demás mujeres en Trujillo al haber sido víctimas de torturas, violaciones y otros vejámenes, optaron por organizarse desde la perspectiva feminista. Así las cosas, con la creación de AFAVIT le han apostado a la promoción y reivindicación de los derechos de las mujeres. Las mujeres han sido figuras emancipadoras y libertadoras, el motor, y la vida de esta organización. Reconocidas por ser las matriarcas de Trujillo y seguir en esa dinámica de transformar el territorio por lugares donde prime la vida, sin distinción de clase, género, color de piel e ideologías.

Maritze con una sonrisa en su rostro y pese a su historia de vida, a diario recibe visitas de instituciones educativas, universidades y demás organizaciones interesadas en aportar y aprender para seguir tejiendo sociedad desde la solidaridad, fraternidad, los recuerdos vivos, la conciencia, el dolor, la verdad, la justicia, la lucha en contra de la impunidad, la reparación, la visibilización de las y los vencidos, la empatía que nos lleve a reconstruir

esas historias y, sobre todo, mantener el grito de reconciliación y fuerza para un país que tanto lo necesita.

Esta mujer nos recuerda con cada palabra que pronuncia cada que recibe a quienes visitan el parque, que con cada historia de lucha de quienes han muerto en este conflicto, el país todavía necesita gente que se la guerree, que se la luche, porque es importante creer en los cambios y arriesgarse a transformar esta sociedad. Desde la memoria, esa es la posibilidad de mantener viva nuestra historia para así, reconstruir el tejido social. En palabras de Maritze, el secreto está en: “*iResistir, persistir y nunca desistir!*”

*Las picas, las palas golpean la tierra
Excavan profundo, exploran el suelo,
hay manos que buscan los cuerpos perdidos,
como agricultores buscan las raíces,
raíces de vida, cuerpos mutilados.
Trini, Cecilia, Ludibia y María Cano esperan perplejas,
raíces de sus vientres,
Es semilla- hijo, es semilla- esposo,
Es muerte- semilla, es semilla- amor,
¡oh tierra! Que guardas dolores y llantos.
Son los huesos secos, testigos de torturas,
¡son huesos humanos que hablan de dolor!
¡Es crueldad salvaje, manos asesinas!
Solo la caricia, llena de ternura.
Trasciende la muerte, recupera la vida.
Es la fe en un Dios que habla de infinito.
¡Es memoria, es resurrección!
Son restos mortales que hablan de una historia,
Semilla. Hijo, semilla. Madre, semilla- esposo,
Son raíces humanas que piden justicia hoy.
Trujillo, junio de 2002*

Por Maritze Trigos

BIBLIOGRAFÍA

El espectador (26 de Marzo del 2015). “Maritze Trigos, la monja libertaria”. Recuperado de: <https://blogs.elspectador.com/cultura/el-magazin/maritze-trigos-la-monja-libertaria>

Salve Sul – Observatório dos Direitos Humanos

Organização política e práticas educativas

Ana Paulo Santos
Felipe Andrés Calderón Roa
Mariana Pasqual Marques*

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a dimensão educativa do *Salve Sul: Observatório dos Direitos Humanos*, ação implementada em 2019 no território da periferia Sul da cidade de São Paulo - distritos do Jardim Ângela, Jardim São Luiz, Campo Limpo, Capão Redondo. Os aprendizados são de ordem institucional, coletivamente construídos entre os/as educadores/as e militantes dos direitos humanos que atuam no Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo (CDHEP).

O CDHEP, antiga Pastoral dos Direitos Humanos da região episcopal de Campo Limpo criada em 1970, tornou-se uma Organização Não-Governamental em 1989. Desde sua fundação trabalha com os temas da violência, da defesa dos direitos humanos e da educação popular no contexto urbano. A sua missão consiste em formar e articular sujeitos sociais e processos políticos atuando na construção de uma sociedade justa e solidária de pleno exercício da cidadania, à luz dos princípios fundamentais dos Direitos Humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.

* Educadores do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo.

O Salve Sul é uma plataforma colaborativa que busca monitorar violações de direitos cometidas por agentes do Estado por meio do registro de notificações feitas com o apoio de uma rede de 17 parceiros (entidades, coletivos, movimentos, instituições) da Zona Sul de São Paulo.

A plataforma Salve Sul surgiu como uma parceria entre o CDHEP e o Observatório Da Violência Policial, que integra o Centro de Estudos de História da América Latina (CEHAL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Essa parceria possibilitou a criação de uma ferramenta online (Plataforma Colaborativa de Violência Institucional) de fácil utilização e que permite que as notificações sejam feitas, inclusive de forma anônima, garantindo ao usuário a segurança necessária a esse tipo de situação.

O Salve Sul tem por objetivo – (1) Dar visibilidade às violações sofridas por moradores e moradoras da zona sul. (2) Instrumentalizar coletivos, movimentos sociais e entidades da região que lutam pelos direitos humanos, (3) Ser uma nova fonte de informação sobre violações de direitos humanos, diferente dos canais oficiais e midiáticos, de modo que possa complementar ou confrontar informações; (4) Partilhar e construir conhecimentos com moradores e moradoras da periferia Sul da cidade de São Paulo sobre os direitos humanos e suas violações.

Percurso de implementação

Entre julho de 2019 até o início da pandemia, em março de 2020, realizamos diversas reuniões no território para apresentar a proposta e articular uma rede de proteção responsável pelo Salve Sul. Além da articulação política foi um período de escuta que resultou em diversas mudanças na plataforma inicialmente organizada pelo PUC-SP com um caráter bastante “acadêmico”. O Salve Sul passou a ser um usuário dentro da plataforma e, nesse momento, houve uma diversificação dos campos que deveriam ser preenchidos pelas vítimas ou testemunhas de ações violentas em nosso território. Por exemplo, o número de documentos pessoais como RG e CPF foram retirados, uma vez que apresentavam algum risco

caso a informação vazasse, não sendo necessários para os encaminhamentos propostos pelo Salve Sul.

Nesse momento apresentaram-se, também, questões específicas decorrentes da territorialização de um “serviço” até então organizado pela universidade sem delimitação geográfica e que se concentrava em clipping de jornais para alimentar o sistema. Por exemplo, o debate sobre a região geográfica da periferia sul da cidade de São Paulo ou se esta deveria considerar o local de morada de vítimas e testemunhas e/ou o local em que o fato violento aconteceu. Optamos por conjugar os dois pontos.

As reuniões de articulação aconteceram na sede do CDHEP ou nas instituições parceiras com um conjunto bastante diversificado de coletivos, entidades e instituições com atuação no território - conselheiros tutelares; cursinhos populares pré-vestibular; agentes comunitários de saúde; sarau de jovens; coletivo de comunicação, dentre outros. Estas seguiram sempre o mesmo formato – apresentação em *power point* do Salve Sul seguido de debate, dúvidas e sugestões de melhoria da ação. Para facilitar a adesão ao Salve Sul elaboramos uma carta de princípios que foi também partilhada no site do CDHEP e, caso o coletivo, instituição, aderisse à Rede, nos enviavam os logotipos para serem incorporados nos materiais de comunicação do Salve Sul.

De forma concomitante às visitas, realizamos entre a equipe do CDHEP, o debate sobre a segurança institucional e dos educadores e educadoras diretamente envolvidas nessa ação. A primeira decisão já havia sido tomada: trocaríamos o nome “observatório da violência policial” (nome mantido pela PUC/SP) por “observatório dos direitos humanos”. Uma segunda medida foi a compra de um número de celular específico para a ação. Mais tarde este passou a ser divulgado como um canal de notificação juntamente com o formulário acessado pelo site do CDHEP.

Fluxo de atendimento

Há, no momento, três “portas de entrada” para os casos – (1) recebemos as denúncias pela plataforma colaborativa, (2) encaminhamentos por instituições, coletivos ou equipamentos parceiros ou (3) casos diretamente recebidos pelo CDHEP. Significa que qualquer morador ou moradora pode entrar em contato com a nossa equipe via plataforma do Observatório da Violência Policial (OVP), através do formulário de notificações do Observatório Salve Sul pelo site institucional do CDHEP ou via aplicativo WhatsApp.

Caso o contato seja feito através da plataforma a vítima ou testemunha receberá um e-mail padrão sugerindo uma conversa mais aprofundada via aplicativo de comunicação whatsapp. Caso o contato inicial tenha sido realizado por aplicativo o retorno se dará por esse mesmo canal e, caso haja alguma limitação com o letramento, essa conversa inicial poderá acontecer entre mensagens de áudio.

Nesse primeiro contato a pessoa responsável pela equipe do CDHEP se apresenta, solicita esclarecimentos sobre o fato e identifica as expectativas das vítimas ou testemunhas – se deseja judicializar o caso, as implicações da judicialização e funcionamento do sistema de “justiça”, dentre outras demandas.

Caso haja desejo de judicializar, realizamos os seguintes procedimentos e ponderações: solicitamos autorização para fazer a notificação na plataforma (caso ainda não tenha feito); prestamos esclarecimentos sobre os procedimentos necessários para a judicialização (Boletim de Ocorrência, etc...); conversamos sobre o conjunto de provas reunidas e quais delas provavelmente terão (ou não) peso jurídico; Discussão transparente e avaliação sobre os possíveis riscos envolvidos; Esclarecimento sobre os possíveis tempos processuais; Informações sobre estratégias de proteção do núcleo familiar; Busca de orientações e esclarecimentos jurídicos com parceiros da rede (informal); Encaminhamento ao Núcleo de Direitos Humanos da Defensoria Pública.

Caso a pessoa não tenha interesse na judicialização solicitamos a autorização para fazer a notificação na plataforma (caso ainda não tenha feito); dialogamos sobre a possibilidade de fazer uma notificação na Ouvidoria das Polícias de forma anônima e segura (no caso de violações envolvendo agentes públicos) e abrimos a possibilidade de acionar a imprensa especializada para dar visibilidade ao caso.

Ao final da primeira conversa abre-se a possibilidade de atendimento psicológico. Importante dizer que o atendimento oferecido atualmente acontece de maneira remota, sendo necessário a utilização de um aparelho com acesso à internet – o que exclui parte significativa da população. A Rede de atendimento psicológico é temporária e está disponível gratuitamente em função do cenário de pandemia.

Salve Sul durante a pandemia

Durante a pandemia a equipe do CDHEP decidiu ampliar a estratégia de comunicação do Salve Sul para registrar e articular politicamente as violações de direitos humanos decorrentes das Pandemia em um território de muitas desigualdades e exclusões. Para isso construímos um mapa georreferenciado com informações relevantes como os pontos de ações solidárias (distribuição de cestas básicas e outros itens primeira necessidade); serviços de acolhimento de mulheres em situação de violência doméstica, além da localização das ocorrências das violações notificadas.

Além das denúncias passamos a fazer clipping de jornais organizando informações sobre violações de direitos humanos decorrentes da pandemia no território do Salve Sul. A exemplo da falta de equipamentos de proteção individual para técnicos da área da saúde, falta de atendimento médico, precarização do direito à moradia digna, falta de acesso a alimentação básica; dentre outros. Estas informações foram organizadas em uma planilha para registro e memória desta ação.

Entre janeiro e maio de 2020 O estado de São Paulo registrou um verdadeiro genocídio cometido por policiais militares- 442 pessoas mortas, configurando o maior índice letalidade desde 2001. Desde 2019 o CDHEP estava articulado em ao menos três redes ou grupos de trabalho, debate e promoção de ações de enfrentamento à letalidade policial na cidade de São Paulo. Além das articulações municipais, o CDHEP há 25 anos fundou e integra o Fórum em Defesa da Vida, articulação criada para enfrentar a violência na periferia Sul. Anualmente, no dia 02 de novembro (dia dos finados), acontece a Caminha em Defesa da Vida – uma marcha com diferentes pontos de saída que se encontram no cemitério do Jardim São Luiz, localizado na zona Sul de São Paulo.

Em 2020, em decorrência da pandemia, e pela primeira vez em 25 anos, a marcha não pôde acontecer. Definiu-se, dessa forma, por algumas atividades online preparatórias para o ato ecumênico que aconteceu no mesmo cemitério e foi transmitido pelas redes sociais. No campo dos direitos humanos e da segurança pública organizamos o seminário online *Segurança Pública: controle das polícias, luta contra violações e ações institucionais*.

O evento ocorreu entre os dias 26 e 29 de outubro de 2020 e contou com quatro lives debatendo temas: o controle das polícias, os impactos da segurança pública nas periferias, a ação dos movimentos sociais de resistência e o posicionamento dos candidatos à prefeitura sobre a segurança pública que queremos.

O evento teve como objetivo discutir as questões vinculadas à segurança pública de forma ampla, ouvindo os diferentes atores sociais implicados nessas temáticas; e contou com a organização e apoio de diversos parceiros, como Rede de Proteção e Resistência contra o Genocídio, Sociedade Santos Mártires, A Bordar Espaço Terapêutico, COOHABRAS, Fórum de Culturas Zona Sul e Sudeste, GT Abordagens Policiais, A Banca e Ponte Jornalismo.

A dimensão educativa do Salve Sul

Neste último tópico tentaremos organizar alguns aprendizados construídos durante a trajetória acima descrita.

- Ao longo de 2019 e início de 2020 a dimensão educativa esteve fortemente presente nas reuniões de articulação e escuta no território. O processo de escuta, como dito anteriormente, resultou na modificação do próprio formulário e nas estratégias de comunicação;
- Ainda que possamos afirmar haver uma boa adesão à rede após as reuniões de apresentação e debate da ação – traduzida no número de logotipos incluídos no material de comunicação do Salve Sul ou na colocação de cartazes nesses mesmos locais. Há, de forma contraditória, uma baixa notificação de violações por parte das entidades que compõe a rede. Essa baixa “adesão prática” ainda está por ser melhor entendida, mas pode ter alguma ligação com o medo ou descrença na “justiça”.
- Ainda em relação ao ponto anterior aventamos a hipótese da baixa notificação pela necessidade de fazê-la via site e não aplicativo de aparelho celular. Buscando abrir um canal mais rápido e conectado com o uso atual e cotidiano de tecnologias, divulgamos o número de um aplicativo whatsapp. Não houve acréscimo significativo em relação a situação anterior.
- O termo, expressão “violação dos direitos humanos” para nós tão significativo e consensuado, ainda que com algum debate, talvez seja mais polissêmico em um território clivado por privações e desigualdades do que podemos imaginar. Talvez, ainda, comunique muito pouco o que pretendemos construir coletivamente. Um processo de escuta mais amplo, sobretudo daquelas moradoras/as não organizadas, se faz necessário.
- O seminário online foi muito potente em debate e na articulação política que o antecedeu. Sabemos que não é possível construir redes de proteção sem o diálogo crítico com o Estado. Foi também

um momento de articulação e visibilidade de jovens artistas do território que intercalaram as mesas com suas intervenções, vozes ouvidas. Ainda que reconheçamos um significativo avanço na descentralização do debate sobre segurança pública, antes cerrado em especialistas, em sua maioria brancos não periféricos; há, ainda, um conjunto de instituições e coletivos de caráter popular que acompanham o tema e, o debate crítico parece não chegar às pessoas “comuns” que vivem a violência policial no cotidiano.

- O racismo passou a ser o centro das ações e debates sobre a violência policial e violações dos direitos humanos ao longo do último ano.
- No tocante aos casos individuais, podemos citar o atendimento de um jovem que teve seu irmão morto pela polícia. O grande desafio foi problematizar o ato violento com mãe e o pai que não planejavam nenhuma ação. A dimensão da educação está profundamente atrelada a informação e ao saber comunitário de cada local - foi a proximidade de alguém da comunidade com o CDHEP que possibilitou ao rapaz acessar o atendimento e após a acolhida do caso, mais informado e com um olhar mais crítico sobre os direitos humanos, ele pôde fazer uma escolha no seu contexto de vida.
- A cada encontro com famílias, vítimas ou organizações populares percebe-se a necessidade e importância de espaços seguros para falar dessas violências. O encontro contribui para a desnaturalização do ato violento, além de um diálogo com muitas descobertas para comunidade assistida e educadores/as.

Transformaciones en la educación popular alternativa a partir de la pandemia

El caso del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba

Victoria Lihué Da Silva Jouve*
Mercedes de los Milagros Ramos**
Selene Ullua***

Introducción

El contexto extraordinario desarrollado a partir de la pandemia constituyó un enorme desafío para todos los proyectos educativos, que tuvieron que repensar su accionar y resolver múltiples conflictos. La situación

* Educadora popular Bachillerato Popular Carlos Fuentealba. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA). Estudiante Magíster en Estudios y Políticas de Género, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

** Educadora popular Bachillerato Popular Carlos Fuentealba. Licenciada en Enfermería (UBA). Residente de Enfermería General, Integral y Comunitaria.

*** Educadora popular Bachillerato Popular Carlos Fuentealba. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA). Estudiante Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA).

del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultes Carlos Fuentealba (en adelante, BPF) fue similar a la de otros espacios autogestivos, lejos de las presuntas soluciones brindadas jerárquicamente por especialistas. La pandemia agravó las desigualdades estructurales ya existentes (De Sousa Santos, 2020), exigiendo a cada proyecto una revisión profunda. El desafío fue enorme para los BP, ya que buscan desarrollar transformaciones en su estructura escolar para generar condiciones que garanticen el derecho a la educación y la democratización de las experiencias estudiantiles.

El presente trabajo tiene el objetivo de sistematizar brevemente la experiencia llevada adelante por el BPF durante el período de cursada del año 2020. Específicamente, analizaremos la propuesta pedagógica, que tuvo un desplazamiento desde las áreas disciplinares particulares a las áreas integradas y la propuesta en bloques temáticos interdisciplinarios. Es necesario aclarar que las transformaciones generadas exceden lo que abordaremos aquí con un objetivo analítico y de sistematización.

El BPF se ubica en el barrio porteño de San Cristóbal, desde 2014. Durante el año 2020 (al igual que en 2018 y 2019) las trayectorias educativas se unificaron en un solo curso conformado por estudiantes de 1ro., 2do. y 3er. año. Para contextualizar, los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultes son instituciones educativas de nivel medio con una duración de 3 años de cursada, destinadas a mayores de 18 años que han finalizado sus estudios de educación primaria. Surgen en 2003 como propuesta alternativa contrahegemónica al modelo neoliberal, al interior de los procesos de resistencia y participación social de los movimientos y las organizaciones sociales, frente a las consecuencias de la crisis económica, política y social del 2001 en la Argentina. De este modo, los BP pretenden generar procesos de participación y democratización en la educación mediante la construcción de poder popular en los territorios. El surgimiento de los BP supone un modo de organización institucional diferente al modelo oficial y tradicional de escuela (fundado por organismos del estado, empresas privadas o grupos religiosos) (Gluz, 2011).

Se caracterizan por ser espacios de escolarización articulados y llevados adelante por organizaciones y movimientos sociales que trabajan desde la perspectiva de la educación popular alternativa (Rodríguez, 2013) y de las Pedagogías Críticas o de la Liberación (Nassif, 1984; Freire, 1985). Uno de sus objetivos centrales es la desnaturalización de las relaciones de poder y dependencia por parte de los oprimidos, en pos de la denominada liberación. Plantean, así, alternativas político-pedagógicas, que cuestionan los modelos educativos hegemónicos.

Muchos BP han sido reconocidos oficialmente como parte del sistema educativo argentino. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, primero, en 2008, bajo la órbita de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación porteño y, luego, en 2011, como Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE), dependientes de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente de Gestión Estatal del mismo Ministerio. Sin embargo, la mayoría de los BP no ha sido oficializada -si bien garantiza los títulos de sus egresados a través de otros BP ya reconocidos-, lo que motiva una de sus luchas y reivindicaciones por el derecho a la educación. El vínculo de estas escuelas populares con el Estado se caracteriza por la disputa de condiciones materiales y simbólicas, aspecto que incluye la organización curricular: aunque el Estado propone una currícula específica, cada proyecto es construido en su interior por quienes lo integran, generando modificaciones en función de sus objetivos y vinculaciones con los territorios.

Movilizando la práctica pedagógica

Debido al confinamiento provocado por la pandemia de la COVID-19, la presencialidad áulica se vio afectada en todo el país, circunstancia ante la cual los docentes nos reunimos en reiteradas oportunidades para pensar posibles soluciones. Repensamos cuál era nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje, qué contenidos queríamos compartir colectivamente y de qué forma podíamos llevar el proceso a cabo, entre otros temas, bajo nuestro objetivo político educativo de desnaturalizar las relaciones de poder y formar -formarnos- sujetos políticos críticos,

que tomen decisiones desde un sentido transformador y emancipador, al reconocer la realidad social. Sabíamos que una de las respuestas era continuar con el proyecto pedagógico de forma virtual y a distancia; sin embargo, esto constituía un desafío complejo, teniendo en consideración las condiciones de conectividad y acceso a la tecnología de nuestros estudiantes.

Entendiendo que no hay una separación dicotómica entre el saber experto y el saber popular, observar y escuchar a los estudiantes era -y es- indispensable para nosotros. Por eso, para generar un proyecto potente a distancia, partimos de la observación y el análisis, relevando el caso particular de cada estudiante a partir de un sistema de tutorías que abordara su situación. En reunión de educadoras y educadores, reflexionamos colectivamente sobre los datos obtenidos y comprendimos que necesitábamos cuestionarnos: ¿por qué dábamos por sentada la necesidad de que cada área se desarrollara con una periodicidad semanal? ¿Es necesaria la división en áreas? ¿Qué dificultades podría conllevar dicha formulación? ¿Podíamos romper con este orden temporal? ¿Para qué? A su vez, ¿qué transformaciones son necesarias para construir un proyecto político pedagógico democratizador y emancipador? ¿Cómo abordamos el agravamiento de las desigualdades durante la pandemia desde nuestro proyecto? ¿Hay algo en la construcción curricular que pueda potenciarnos?

Es necesario aclarar que, desde sus inicios, en el BPF nos proponemos el trabajo pedagógico a partir de áreas disciplinares. Las mismas se configuran como tales por comprenderlas como espacios de saber más complejos y abarcativos (Tebé, 2005) que una asignatura, ligada a determinados saberes específicos y disociados disciplinariamente. Pensadas pre pandemia, cada área había sido diseñada trabajando en un tiempo y espacio diferenciado (una vez por semana) y los contenidos de cada área no necesariamente se relacionaban con los de otra. Las áreas propuestas para el 2020 fueron Economía Social y Solidaria, Géneros y Diversidades, Exactas, Salud Comunitaria, Cultura y Comunicación, Taller de Escritura y Lectura, Sociales y Expresión Artística.

Acordamos que no podíamos comenzar las clases y proponer trayectorias estudiantiles en las que se debieran cursar dos áreas por día, cuatro veces por semana (como había sido pensado a inicios del 2020), porque entendíamos que superaba la posibilidad de los estudiantes, contemplando que, además de cumplir ese rol, son padres, trabajadores, hijos, en un contexto de crisis que agravó las desigualdades sociales estructurales. A su vez, no todos contaban con un ambiente particular que pudieran destinar únicamente al estudio o la cursada. El espacio doméstico en el que conviven y realizan tareas de cuidado se convirtió también en un aula, con todo lo que esto implica. Por otro lado, iniciaba el año de cursada y muchos estudiantes eran nuevos en el espacio. Con atención a esto y a otras variables, sentíamos que había que acompañar el proceso, repensando nuestra propuesta educativa (entre muchas otras cuestiones) para que la misma propusiera condiciones factibles de cursada y habilitara trayectorias de aprendizaje significativas.

Aportes colectivos que nos transforman

Contemplando lo señalado anteriormente, se fueron desarrollando una serie de transformaciones en la propuesta pedagógica. En primer lugar, decidimos romper con la organización curricular habitual y proponer una nueva: por semana, trabajarían dos o tres áreas juntas (por ejemplo, semana 1, Sociales y Salud Comunitaria) en una misma secuencia didáctica; a la semana siguiente, le tocaría a otro conjunto de áreas que no habían participado anteriormente (por ejemplo, semana 2, Arte y Taller de Escritura y Lectura). Entendimos que era más potente una propuesta de trabajo en la que se integraran áreas, basándonos en el abordaje transversal del contenido de las Pedagogías Feministas.

Una segunda transformación tuvo lugar a partir del deseo de una estudiante, expresado durante una asamblea virtual, de profundizar la temática de DD.HH. En el BPF las asambleas son fundamentales para la construcción autogestiva y participativa del espacio, como lugar de toma de decisiones y de debate entre compañeres mediante prácticas horizontales. A partir del aporte de la compañera, se constituyó el trabajo en

bloques temáticos desde el enfoque interdisciplinario y el primero fue DD.HH. Entendemos como interdisciplinario el abordaje metodológico y conceptual de determinadas áreas de saber, que aportan a la resolución de cierto problema de forma conjunta (Fernández, 2003).

En reunión de educadoras y educadores, se acordó continuar con el trabajo integrado entre áreas (dos o tres) por semana, sumándole el abordaje interdisciplinario dentro de un mismo bloque temático. Es decir que cada bloque temático se desarrollaba durante 4 o 5 semanas y cada área participaba en una semana diferente, en conjunto con otra área. Esto constituyó una tercera transformación de nuestro proyecto, así como un nuevo desafío pedagógico. Las secuencias didácticas eran pensadas por áreas que trabajaban en conjunto; estas presentaban una propuesta de clases con una duración semanal dentro del bloque temático que previamente era definido en reunión docente, teniendo en consideración las demandas e intereses de los estudiantes. Inicialmente, la propuesta incluía el trabajo colectivo por un grupo de Whatsapp y la realización de alguna consigna con su respectiva devolución. Para los estudiantes que no tenían acceso a la virtualidad, se realizaba una propuesta paralela en formato impreso (cuadernillo).

Finalizado el trabajo del primer bloque, se constituyó una cuarta transformación, nuevamente oyendo el pedido de varios estudiantes en asamblea: tener clases sincrónicas por videollamada. A partir de esto, sumamos una clase sincrónica semanal a la propuesta pedagógica, que estuvo compuesta por tres bloques temáticos: *Derechos Humanos*, *Identidad* y *Violencias*, respectivamente. La elección de dichas temáticas fue construida partiendo de las demandas de los estudiantes (quienes fueron consultados continuamente por sus intereses e inquietudes), y de nuestra reivindicación como espacio político educativo con perspectiva de género, decolonial y anticapitalista.

Como quinta transformación, se sumó la idea de generar un proyecto que fuera transversal a todo el año cursado, a todos los bloques y temáticas, y que nos permitiera como espacio generar un documento acerca de lo que había implicado la cursada en pandemia. Por esto, se propuso la

recolección de distintos audios de estudiantes, a partir de consignas de trabajo específicas para cada semana, a fin de “dar voz” a lo que sucedía en las clases y a los procesos de construcción de conocimiento colectivo. La idea era realizar un podcast que recolectara todas estas voces y producir un registro colectivo transversal.

■ No hay acción sin reflexión

“La reflexión crítica sobre la práctica” (Freire, 1997: 40) es fundamental en la formación permanente de los profesores. El educador citado menciona que “no hay docencia sin discencia”, y la formación docente no debe hacerse sin “el ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación” (Freire, 1997: 46).

¿Por qué era necesario el trabajo integrado y el enfoque interdisciplinario en la continuidad pedagógica durante este contexto? ¿Qué posibilidades desarrollaba y cuáles eran sus limitaciones? ¿Cuáles eran los criterios de integración? Si bien nos encontrábamos en una disyuntiva respecto a qué hacer, supusimos que era más organizado para los estudiantes y que podíamos construir vínculos y continuidad entre las clases trabajadas. Sumado a que aportaba al trabajo conjunto entre docentes, generando la reflexión y los acuerdos pedagógicos. El contexto nos había motivado a repensar toda la propuesta pedagógica, lo que favoreció transformaciones en la temporalidad, las relaciones entre las áreas y la práctica docente. El trabajo integrado y el enfoque interdisciplinario eran cuentas pendientes en nuestro espacio educativo, según los balances que habíamos realizado desde el grupo de docentes al finalizar otros ciclos lectivos.

La nueva propuesta permitió trabajar ciertas temáticas de forma progresiva, aumentando la complejidad en su abordaje. Así fue el caso de *identidad de género*, que se trabajó en los bloques 1, 2 y 3, a partir de distintas secuencias didácticas y de la vinculación entre áreas. Lo potente

del abordaje fue que se retomó como base lo trabajado con anterioridad, gracias al diálogo continuo entre docentes. Todas conocíamos lo trabajado en el resto de las clases, ya que se compartían las dudas, inquietudes, demandas de los estudiantes surgidas en ellas. Es decir, el conocimiento sobre lo que sucedía en las clases del BPF fue apropiado por los profes, sin importar el área de procedencia, posibilitando mayores intercambios y propuestas colectivas. Esto, además, propició la construcción de nuevos vínculos de confianza e identidad entre los docentes, quienes sostuvieron su compromiso con el espacio.

El trabajo en parejas o grupos pedagógicos ya cuenta con una larga trayectoria en los espacios de educación alternativa y popular, por lo que era un debate saldado al pensar una propuesta durante la pandemia. Un proyecto superador a este nos permite entender que, si la docencia es más constructiva de forma colectiva, tiene que serlo no solo al interior de cada área, sino también entre ellas.

La forma habitual de organizar el tiempo escolar en nuestro espacio sostenía semejanzas con el proyecto de la escuela moderna, desde el uso específico del tiempo y el espacio, así como respecto del ordenamiento de los contenidos (Pineau, 2001). El movimiento espacial de la escuela, fuera del “edificio arquitectónico escolar”, nos permitió apartarnos de los límites temporales hegemónicos y nos generó la oportunidad de reflexionar sobre la separación entre las áreas de saber, así como sobre la temporalidad del acto educativo. Nos queda pendiente seguir pensando y reflexionando al respecto. Algunas de las cuestiones que nos preguntamos: ¿qué relación se establece entre la temporalidad y la propuesta pedagógica? ¿Por qué una organización curricular tradicional constituyó una dificultad en el contexto de pandemia? ¿no lo es también en otros contextos? ¿Qué cambios se generaron a partir del trabajo integrado entre distintas áreas?

El escenario que planteó la pandemia nos obligó a repensarnos de forma colectiva, volviendo urgentes no sólo las situaciones personales de los estudiantes, sino también la reflexión sobre nuestra propuesta pedagógica vigente y la construcción de una superadora. Nuestra meta estuvo

guiada por la reflexión sobre cómo transformar la educación pública en un espacio popular y emancipador. Y en reformular la propuesta para la construcción de subjetividades críticas en la educación para Jóvenes y Adultes.

BIBLIOGRAFÍA

- Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL.
- Costas, Paula y Sverdlick, Ingrid (2008). *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (2006). *Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular*. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación. Buenos Aires.
- _____ (2008) (Comps.) *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Fernández Batanero, José María (2003). *Construir un currículo para todos los alumnos*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Flores.
- Gluz, Nora (2011). *¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina*. En Gentili, P. et al., *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*, Buenos Aires, Clacso.
- Nassif, Ricardo (1984). "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)" en Ricardo Nassif, Juan Carlos Tedesco y Germán W. Rama, *El Sistema Educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rodríguez, Lidia Mercedes (2013). *La elección categorial: alternativas y educación popular*, en Lidia Rodríguez (Ed.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina*

y América Latina; aportes para balance y prospectiva. Buenos Aires: APPEAL.

Pineau, Pablo (2001). *La escuela como máquina de educar.* Buenos Aires: Paidós.

Tebé Soriano, Carles (2005). *La representación conceptual en terminología. L'atribució temàtica en els bancs de dades terminològiques.* Barcelona: IULA-UPF.

Sistematizando nuestras experiencias

Cooperativas y solidarias. Conocimiento y praxis con las organizaciones

Diana López Cardona*

La Solidaridad como alternativa

La pandemia ha puesto de presente la necesidad de replantearnos nuestras formas de vida y las maneras como nos relacionamos entre los seres humanos y con la naturaleza. En ese camino de identificación colectiva se ha constituido también nuestra subjetividad, hemos construido la cooperación y la solidaridad como caminos de reconocimiento, reproducción y producción de la vida, la sociedad y la cultura, como alternativas al modelo depredador, elitista e individualista que se impone como sistema hegemónico mundial.

Estas alternativas tienen que ver con formas colectivas, comunales de producción de y reproducción de la vida material, por fuera del sistema

* Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora e Investigadora del Instituto Universitario de la Cooperación. Investigadora grupo de Pedagogías Emancipadoras de Nuestra América del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Investigadora grupo de Pensamiento Crítico Colombiano, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC-UBA). Asesora Pedagógica Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja, Argentina.

de sometimiento económico neoliberal. Las organizaciones de la economía social y solidaria (ESS), así como la economía popular, las cooperativas y otras formas de organización socio-económica solidaria que propenden por la soberanía alimentaria, de los territorios y cultural de nuestros pueblos, son una gran fuerza que se erige por fuera de los cánones competitivos de las grandes industrias contaminantes y se va posicionando poco a poco como espacio de disputa (Coraggio, 2011).

Desde estas propuestas de economía solidaria, desde las cooperativas en sus diversas formas comunales, culturales, asociativas y solidarias que avanzan por los territorios, así como desde sus federaciones y confederaciones como articuladoras, se van construyendo poco a poco, escenarios de disputa a ese modelo depredador.

El cooperativismo y la solidaridad como campos de conocimiento

Podemos encontrar actualmente un espectro multicolor de propuestas de Economía popular, Social y Solidaria, así como de cooperativas que se articulan en espacios locales y globales, intentando afianzar los lazos de cooperación y de reciprocidad propios de la solidaridad. En este arcoíris que representa al cooperativismo, encontramos miles de experiencias de todos los tamaños, perspectivas y finalidades.

Algunas de esas experiencias actuales, surgieron como una salida de emergencia a las crisis económicas en las distintas fases del capitalismo, las últimas, intentando sobrevivir a la globalización y al neoliberalismo, otras como una decisión firme de salir del circuito de la explotación del gran capital para proponer otras formas de producción y de relacionamiento. Lo cierto es que todas ellas, independiente de su origen, se convierten en espacios de reconocimiento de sujetos que antes estaban invisibilizados/as, a la vez que van construyendo una subjetividad colectiva que hoy es reconocida en el mundo (ONU, 2012).

Es así como se reconoce la necesidad de posicionar y fortalecer el campo de la cooperación y la solidaridad, como alternativa económica, social, ético/política, pero además epistemológica en el sentido crítico, esto significa, darle lugar a los saberes y la producción dialógica de conocimiento que se genera a través del trabajo, del intercambio plural, autogestionado, diverso y democrático de las organizaciones del campo cooperativo y solidario.

Las formas de producción sustentable, las formas de organización participativa que garantiza el ejercicio democrático, el reconocimiento de las experiencias y saberes del sector como parte sustancial de la construcción de alternativas, hacen del cooperativismo y la ESyS un campo de conocimiento que se va constituyendo y posicionando en los distintos espacios, académicos, culturales, sociales y de la economía (Coraggio, 2011; Razeto, 1993).

Sistematizando Nuestras Experiencias: una propuesta de Reflexión/Acción desde el espacio universitario del movimiento cooperativo.

Desde el Instituto Universitario de la Cooperación (IUCOOP)², como espacio de producción de conocimiento de las organizaciones nucleadas en el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos (IMFC), se reconoce la riqueza de las diversas formas de investigación del campo social crítico; esto ha facilitado la apropiación de metodologías transformadoras, en donde se asume a la Sistematización de Experiencias como una metodología social crítica, que contribuye a la recuperación, reconocimiento y puesta en valor de los saberes de las organizaciones, que en

² El IUCOOP es una universidad creada recientemente (2017) por el movimiento cooperativo de crédito argentino, orientada a fomentar la educación y la investigación en los campos de la economía social y del cooperativismo. En 1973, el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos IMFC (Cooperativa de 2do grado con 196 entidades asociadas) constituyó Idelcoop Fundación de Educación Cooperativa, un espacio para la formación, divulgación e investigación, que ha trabajado ininterrumpidamente generando producciones académicas desde y para el movimiento cooperativo. A fines de los años 90, esta experiencia educativa y pedagógica se potenció con la creación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, un espacio artístico e intelectual donde convergen las ciencias sociales y las ciencias del arte.

interlocución con otros saberes, diversos, producidos en las organizaciones en interacción con la academia, contribuyen en la producción de conocimiento que posiciona al campo cooperativo y solidario como pensamiento y acción transformadora (Petriella, 2012). Esta dinámica permite la interacción de la universidad con las organizaciones sociales que se nuclean en el amplio espectro de la solidaridad y la cooperación, con una mirada desde la cual es posible recuperar conocimiento producido por las organizaciones del movimiento cooperativo, así como su enorme valor para el desarrollo de alternativas de formación y de fortalecimiento de los procesos organizativos.

Desde esta perspectiva, se decide abrir un programa que inicia con el curso de extensión *“Sistematizando Nuestras Experiencias”* como un curso inicial para referentes y miembros/as de organizaciones sociales, con la intención de generar procesos formativos que garanticen a las organizaciones aprender a recuperar sus saberes, brindando espacios para la socialización y la interacción de esas experiencias reflexionadas. El curso se realiza desde el año 2019, en forma presencial y actualmente se ofrece en forma virtual.

La metodología de recuperar la experiencia en la acción sistematizadora de forma paulatina, permite reconocer las potencialidades, las tensiones y los elementos distintivos que hacen parte de la teoría de las organizaciones, así como contribuye a la construcción de una mirada reflexiva de nuestras prácticas organizativas pensando en cualificar la acción presente y futura.

En el curso se retoman las concepciones que dieron origen y hoy fundamentan a la Sistematización de Experiencias como una metodología para el empoderamiento de las comunidades y las organizaciones desde sus postulados epistemológicos, éticos, político y pedagógicos (Jara, 2012; Torres, 2017; Cendales y Torres (2006); Mejía, 2009; López Cardona, 2015, 2019) y a la vez desarrollamos una serie de actividades que despiertan la sensibilidad a los y las participantes del curso, para comenzar a ser los y las investigadoras de sus propias prácticas.

Durante el curso se brindan variadas herramientas que permiten la lectura y escritura de la realidad (Freire, 2005), de tal manera que cada participante pueda avanzar en la sistematización de su experiencia, además cuentan con espacios de participación e intercambio acompañados de una tutoría que guía el proceso. Al final del curso, cada participante produce un primer escrito de sistematización y socializa sus impresiones y sensaciones en encuentros grupales. De esta manera, garantizamos un proceso de formación que no sólo brinda concepciones teóricas respecto de la sistematización, sino que además propone un camino a recorrer para realizar la propia.

Durante año y medio han pasado por nuestro curso 180 participantes, miembros de organizaciones sociales que identificamos a continuación y mencionamos algunas organizaciones de las participantes, a modo de ejemplo:

1. Cooperativas de trabajo: Entre las que encontramos, la *Asociación Civil Manos Solidarias Techo y Trabajo de la Boca*, ubicada en el barrio de Barracas de la Ciudad de Buenos Aires, es una organización con un programa de autogestión que consiste en brindar apoyo económico, mediante certificación de obra por etapas. Esta Asociación está conformada en su mayoría por mujeres que son quienes llevan a cabo los proyectos de viviendas. La Cooperativa de mujeres Afroargentinas, *La Minga*, una cooperativa barrial que busca visibilizar la identidad étnico/racial. También encontramos cooperativas de empresas recuperadas como las *Amazonas Urbanas*, una cooperativa que constituyen las trabajadoras, luego de que el dueño de la peluquería se declara en quiebra.
2. Cooperativas de crédito: como *La Base*, una organización de finanzas solidarias que brinda financiamiento y asistencia técnica a cooperativas, fábricas recuperadas y empresas autogestionadas; el Banco Credicoop, el primer banco cooperativo de la Argentina y COFAC, la Cooperativa Nacional de Ahorro y Crédito del Uruguay.
3. Organizaciones de la economía popular: como el caso de los menderos, las ollas comunitarias, clubes de barrio, bibliotecas

populares, procesos de comunicación popular de organizaciones como *Patria Grande* o *La Poderosa*. Organizaciones que tienen una fuerte incidencia territorial.

4. Organizaciones de la Economía Social y Solidaria: que trabajan alrededor de ferias regionales, venta de artesanías, de productos agrícolas orgánicos gestionados por mujeres migrantes; de pequeños productores que se organizan para comercializar sus productos.
5. Otras organizaciones sociales: También han hecho parte del proceso de recuperación de su experiencia Sindicatos de docentes que cuentan con espacios de formación permanente, donde se hace énfasis en la recuperación de las experiencias pedagógicas y organizaciones de asistencia técnica como la *Asociación Civil Trabajando por la Economía Social* (TES) y el propio IMFC.

Luego de la experiencia de formación, las/os participantes socializan las producciones con sus organizaciones, dado que la mayoría de nuestros/as participantes se inscriben porque han sido incentivados por ellas, o bien porque comprenden la importancia de recuperar la experiencia que vienen realizando y buscan herramientas para hacer dicha recuperación.

En los escritos finales encontramos variadas perspectivas de asumir la lectura de sus procesos organizativos y a la vez, analizar sus acciones individuales en el marco de procesos colectivos. Los escritos van desde narraciones, descripciones y análisis de experiencias concretas de sus organizaciones; algunas de ellas con la intención de recuperar la historia o bien los momentos más emblemáticos a través de las memorias y la recuperación de la historia oral de sus referentes; otras se centran en analizar alguna acción de impacto de las organizaciones en relación con las comunidades con las cuales se vinculan, o bien a analizar procesos de conflicto y superación de los mismos. Actualmente estamos haciendo el relevamiento de las producciones del curso, para publicar algunas de ellas.

El desafío para el 2021 es avanzar en la línea de investigación en Sistematización de Experiencias que estará articulada con los procesos formativos y de extensión para el intercambio con las comunidades; que contribuya a la formación de investigadores/as críticos/as, experimentados/as y comprometidos/as con la producción de conocimiento en sentido transformador, con la intención de abonar al campo de producción de conocimiento específico del cooperativismo y la solidaridad.

La IAP, nuestro horizonte de sentido

Tenemos el desafío de posicionar la Sistematización de Experiencias como una metodología de Investigación/Acción Participativa (IAP)¹ comprometida, tanto con el fortalecimiento de las organizaciones a partir de los aportes que se gestan en las propias elaboraciones, como de la producción de conocimiento científico-cultural desde el análisis de lo que se produce, abonando a la constitución de un campo de saber cooperativo y solidario.

En este sentido, damos continuidad a nuestros vínculos con las organizaciones que participan de los cursos de formación para integrar el proceso de sistematización en la gestión, es el caso de COFAC del Uruguay con quienes actualmente hacemos interlocución y acompañamiento. En ese sentido nuestras acciones van encaminadas a generar sinergias entre la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia de tal manera que la formación se articule a los problemas y situaciones concretas de las organizaciones.

De esta manera consideramos que seguimos abonando a la teorización del campo y su posicionamiento a partir del reconocimiento de las injusticias epistémicas (Friker, 2007) que se dan por el desconocimiento de los aportes de las colectividades del sector o en la ausencia de

¹ Se considera a la Sistematización de Experiencias, como parte sustantiva y constituyente de la Investigación Acción Participativa (IAP) desde la perspectiva de Orlando Fals Borda (1987), como una investigación comprometida con el saber de las comunidades, con la transformación de la realidad y con la producción de conocimiento científico a partir de la interlocución de saberes que se retroalimentan.

reconocimiento en la producción de conocimiento. Desde ese lugar, buscamos aportar a la consolidación y ampliación de una cultura cooperativa y solidaria en todos los ámbitos de la vida comunitaria, contribuyendo a la producción de conocimiento y praxis con las organizaciones. Todo un desafío para una universidad en movimiento.

REFERENCIAS

- Alianza Cooperativa Internacional (2006) *Sistematización de Experiencias de Incidencia en América Latina*. San José: ACI
- Barragán, Disney y Torres, Alfonso (2017) *La Sistematización como Investigación Interpretativa Crítica*. Bogotá: El Búho.
- Calderón, Javier y López Cardona, Diana (2015). “Orlando Fals Borda y la IAP como una pedagogía de la praxis: aportes en el proceso de Formación para la Transformación”, en *Revista Educación y cultura, N° III*, pp. 45-50. Bogotá: Cedit- Fecode.
- Cendales, Lola y Torres, Alfonso. (2006). “La sistematización como experiencia investigativa y formativa”. *Revista La Piragua, N°23*. Bogotá
- Coraggio, José Luis (2011) *Economía Social y Solidaria. El trabajo antes que el capital*. Quito: Abya Yala.
- Fals Borda, Orlando (1986) “La investigación-acción participativa: Política y epistemología”, en Álvaro Camacho G.(ed.), *La Colombia de hoy*, Bogotá, Cerec, pp. 21-38.
- Freire, Paulo. (2005) *Cartas A Quien Pretende Enseñar*. México: Siglo XXI
- Friker, Miranda. (2007) *Injusticia Epistémica*. Madrid: Heder
- Jara, Oscar (2012) *La sistematización de Experiencias, Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: Alforja. Pp. 202-204
- López Cardona, D. (2019) *Pedagogía del Compromiso. Construyendo Movimiento Pedagógico Latinoamericano al ritmo de la reflexión/acción organizativa*. Bogotá: Red La Roja.
- Mejía, Marco Raúl (2009) *La sistematización como proceso investigativo O la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Medellín: CINDE.
- ONU, (2012) <https://www.un.org/es/events/coopsyear/index.shtml>

Petriella, Angel. (2012) "Cooperativismo Transformador" En: *Revista Idelcoop N°208*. Buenos Aires: IDELCOOP

Razeto, Luis (1993) *Caminos de la Economía de Solidaridad*. Santiago: Luis Amigó

Ronzoni, Agustina (2016) "Notas de una Construcción Compartida. Formación Político-Institucional en Entidades del Movimiento Cooperativo de Crédito Nucleado en el IMFC". En: *Revista Idelcoop. N°218*. Buenos Aires: IDELCOOP. Pp. 123-131

DisTOpía: Teatro de Lxs Oprimidxs

“Obra de Teatro Foro

La invasión: Entre desalojos y convites”

Luisa Fernanda Lopera Restrepo
Cindy Vanessa Quintero Ramírez
Erika Jackeline López Guarín*

Hacia una pedagogía crítica que desmecanice los cuerpos y territorios

El *Colectivo de Teatro de Lxs Oprimidxs DisTOpía* de la Escuela Popular Víctor Jara es un proceso de teatro de la ciudad de Medellín que nace en el año 2017 con el deseo de explorar y desmecanizar el cuerpo como el primer territorio que se habita y se oprime en una cultura patriarcal, homogeneizante y violenta, así mismo, identificar y reconocer las realidades de opresión que se viven desde las localidades, especialmente, desde las periferias de la ciudad.

Pretendemos relatar cómo a partir del teatro foro, una de las técnicas del T.O -*Teatro de Lxs Oprimidxs*- propuesta por el dramaturgo, escritor y director de teatro brasileño Augusto Boal e inspirado en la pedagogía

* Grupo de Teatro DisTOpía, Escuela Popular Víctor Jara, Colombia.

crítica de Paulo Freire, se ponen en escena situaciones cotidianas de opresión que afectan a una comunidad y se busca posibles soluciones a través del juego entre actores y especta-actores. Allí, se plasman los tránsitos, disputas y negociaciones entre diferentes actores por el bien común. Puesta en escena construida especialmente para ser presentada en espacios públicos debido a su carácter de teatro foro.

En una primera parte daremos cuenta del contexto local donde emerge dicha experiencia de teatro foro y el colectivo DisTOpía. En un segundo momento, hablaremos de las técnicas del T.O a las que hemos acudido para la desmecanización del cuerpo como ese espacio que comunica, expresa, siente y transforma. Así mismo, presentaremos las herramientas investigativas y metodológicas de las que partimos para identificar las situaciones de opresión en nuestros territorios. Finalmente, compartimos algunas reflexiones ético-políticas de lo que ha simbolizado el T.O para cada unx de lxs participantes y cómo ello ha aportado en el rompimiento con las relaciones de poder que se tejen desde lo personal, lo colectivo y comunitario.

“Cuerpos que expresan, Territorios que narran”

Colombia ha enfrentado por más de 5 décadas un intenso conflicto político armado que se ha agudizado en distintos periodos, y al que se han sumado actores armados con diferentes móviles e intereses, complejizando el panorama de los territorios, especialmente en las zonas rurales. Como consecuencia de estas oleadas de violencia, centenares de familias han afrontado el flagelo del desplazamiento forzado, encontrando en las periferias de ciudades como Medellín, un refugio ante los escenarios de despojo. Así mismo, las formas de exclusión social de comunidades arrojadas en cinturones de pobreza extrema han marcado los procesos de urbanización de las laderas de la ciudad (Pérez et al., 2014).

Estas circunstancias coinciden en las historias de construcción de los barrios Moravia y Popular # 1, ubicados en la Zona Nororiental de la ciudad, la Comuna 3 y el barrio Nueva Jerusalén ubicado en los límites

entre Medellín y Bello, en su mayoría territorios de laderas en límites entre lo urbano y lo rural, con una alta recepción de población desplazada que experimenta nuevamente el abandono institucional, así como la arremetida de la violencia urbana propiciada por los diferentes actores armados legales e ilegales y la presencia del Estado, no para garantizar condiciones de vida digna, sino para desalojar y despojar los territorios de “invasores”; aun así, estos barrios han sido construidos por medio de la autogestión, la solidaridad y la resistencia comunitaria.. No obstante, Medellín, en su ideal de “ciudad innovadora”, ha pretendido volver la mirada sobre las zonas de ladera, interviniendo barrios y sectores desde una lógica de “Desarrollo” y “Progreso” que propende por el “embellecimiento urbano”, disputando las estéticas que han construido las comunidades que habitan los barrios, y nuevamente despojándolas de la posibilidad de una vivienda digna. Es en estos contextos en los que se inspira la obra de teatro foro *“La Invasión”*, una obra que representa cotidianidades, sentidos y luchas de muchas de estas comunidades y de lxs integrantes del colectivo.

El colectivo DisTOpía lo integramos en su mayoría jóvenes habitantes de la zona nor-oriental, por lo que abordar los conflictos frente el uso del espacio en la ciudad era apenas necesario, nos permitió evocar historias familiares de algunos de sus integrantes y vecinos de sus barrios. El interés por el teatro y la exploración artística con un sentido social y político, nos adentró en un proceso de formación en el que reconocimos las disputas por los territorios y el potencial transformador del teatro como herramienta pedagógica y política. La investigación crítica y popular, de la mano de la creación artística, nos ayudó a indagar sobre las situaciones estructurales de opresión y el reconocimiento de las situaciones en las que hemos ejercido el rol de oprimidxs u opresorxs, develándose mecanismos de dominación y a su vez, otras formas de actuar.

Reconocer el tejido social inscrito en el territorio, el lugar de la clase y el género en el conflicto por el uso del espacio, los modos de ser y estar de personajes icónicos de los barrios populares de la ciudad, fueron el punto de partida para crear *“La Invasión”*. En esta dirección, la construcción de los personajes significó un reto importante al confrontar a

cada actor-actriz con su propio ser y el reconocimiento del otrx en sus diferencias y similitudes para narrar una parte de la historia del barrio “La Promesa” por medio de su propia historia de vida. La representación de estas estéticas hizo que, durante la obra, las personas de los barrios se reconocieran a sí mismas y a sus vecinos en los personajes, y de esta forma se motivaran a participar del foro, asumiendo el papel protagónico para reflexionar, proponer y actuar en un espacio –escenario- donde todo es posible.

Cuando decimos que el cuerpo está mecanizado es porque ha normalizado conductas y patrones, y es el escenario teatral un lugar propicio para la desmecanización de los cuerpos, para indagar, crear y ensayar otras alternativas de acción.

Entre Desalojos y Convites

Emprender el ejercicio investigativo nos permitió reconocer los contextos de violencia que vivencian las periferias de Medellín, que, por su ubicación geográfica, se han convertido en lugar de disputa entre sus habitantes y la institucionalidad por el enfoque de los “Megaproyectos” que allí se han adelantado. Nos adentramos en el laberinto sin salida que parece ser el barrio Moravia, ubicado en la zona Nor-oriental, como lugar de referencia para identificar las transformaciones de algunos barrios a partir de ejercicios investigativos como recorridos acompañados por líderes sociales, que, entre tintos, caminatas y muros que cuentan, nos fueron narrado la conformación histórica de ese terruño. Sumando a ello, se realizaron entrevistas con el fin de recuperar las estéticas narrativas que han estado presentes en la construcción de los barrios, permitiendo la definición de personajes que reflejan situaciones cotidianas de una comunidad. Llevamos a cabo a su vez, una revisión documental para reconstruir las memorias que posibilitaron la creación de la dramaturgia de la obra de teatro foro “*La Invasión*”.

La construcción de “*La Invasión*” partió entonces de la identificación de problemas reales y actuales de las comunidades, pero también, por un

ejercicio de exploración y desmecanización del cuerpo, como espacio que interioriza, reflexiona, siente y expresa; un cuerpo oprimido, mecanizado, automatizado que parece obedecer a roles y comportamientos socialmente impuestos; develando una forma de hacer investigación desde una postura crítica y popular que se apoya en las artes escénicas para divulgar e impulsar reflexiones, propuestas y acciones en lo comunitario.

El teatro foro como un ensayo de la revolución

Ensayar la realidad, así lo nombró Augusto Boal al referirse al teatro foro, técnica teatral a la que acudimos para interpretar la obra *“La invasión”*, una puesta en escena político-pedagógica que, desde la construcción de personajes cotidianos, estéticas y narrativas barriales, buscó visibilizar una situación de opresión como lo es el desalojo en nombre del “Desarrollo, el “Progreso” y la “Renovación urbana”. Campesinxs que llegan a la ciudad con una carreta en mano cargada de esperanza de encontrar *“un rancho por fin donde vivir”*, pero son los megaproyectos desde sus estructuras de poder e incluso, desde el uso de la fuerza armada quienes desalojan, despojan y rompen todo un tejido comunitario que se ha ido remendando en cada lugar que llegan, en cada casa construida, en cada andén, en cada convite compartido.

“Puede ser que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero no tengan dudas: ¡Es un ensayo de la revolución!” (Boal)

“La Invasión” fue presentada en espacios públicos de Moravia, el Popular # 1 y Nueva Jerusalén, con el fin de que sirviera de instrumento eficaz para que toda la comunidad además de poder acceder al arte como una expresión que se debe democratizar, también se reconocieran en sus propias realidades y a partir de allí, interpretaran sus propias soluciones a través del foro, permitiendo que los espectadores se conviertan en actores y ensayarán sus revoluciones, propuestas, disputas y negociaciones, lo que Boal llama -especta-actores-, a través de un juego guiado por el curinga, que media entre el público y los actores.

Es así como *“La invasión”* expone desde los cuerpos mismos, los lenguajes populares y los sentires fisurados, las realidades de opresión que las comunidades enfrentan desde su trasegar por un país violento, que no garantiza los derechos básicos como lo es el acceso a la vivienda digna. Pero también, una obra de teatro que brinda las herramientas e invita a lxs mismxs oprimidxs a pensar su presente, accionar y transformar su futuro. Pues bien, como lo menciona Augusto Boal *“El teatro del oprimido, es el que crea espacios de libertad para que la gente imagine y piense en el pasado, en el presente y pueda inventar el futuro y no esperar por él”*.

Construyendo pensamiento/Acción desde el TO: Reflexiones- ético políticas

Para el colectivo se hace fundamental generar momentos reflexivos acerca del Ser-Hacer Teatro de Lxs Oprimidxs, lo que ha permitido un cuestionamiento constante de cómo se asume la práctica teatral, y así mismo la subjetividad implicada, esto en medio de un proceso de análisis colectivo que fortalece el pensamiento ético-político de quienes hacen parte. En esta serie de espacios hemos reflexionado cómo el T.O más que una creación artística se convierte en una pedagogía política transformadora, que pasa por el propio cuerpo y por un desentrañar las propias historias de opresión. Precisamente, desde la propuesta de *“Estética del Oprimido”* (Boal, 2009), DisTOpía ha hecho imagen, color y poesía, palabras de negación y rechazo, convertidas en ataduras que desde la creación se quebrantan y trascienden. Se han hecho evidentes el individualismo neoliberal que nos despoja de un proyecto común en amor y solidaridad, los miedos que acechan el camino solitario de los callejones de la violencia patriarcal, y la inhóspita borrasca a la que nos arroja la depredación de la naturaleza y los ecosistemas.

Consideramos que hacer consciencia de la opresión en todas sus formas y develar cómo funciona y opera en los distintos ámbitos de la vida, posibilita ver *“escenarios otros”* de transformación; la no consciencia de la opresión lleva a reproducirla. Aunque no se trata de quedarse en

el análisis vacío de las ideas; este necesariamente nos lleva a ensayar creaciones que motiven alternativas y cambios posibles.

Se ha impuesto un pensamiento único racional y moderno, que niega los otros saberes, prácticas y estéticas, y que se muestra inerte ante la opresión y la injusticia. Desde nuestro pensar/hacer se reivindica la dimensión sensible. Es un “viagem da revolução” que va desde el interior hasta el exterior. Es estar en un movimiento constante, es sentir un flujo de vibraciones en todo el cuerpo, es respirar, es permitirse mutar, es ser muchas y muchos, es ser voz, un grito, un llanto, una risa, un dolor, un sueño, un juego, un entramado de voces y cuerpos que encarnan la memoria acallada y dolorosa de lxs oprimidxs, para representarla desde la sensible conciencia en escena, y en la vida.

Con cada presentación la obra “*La Invasión*” se vio enriquecida, sin embargo, la presentación durante una Asamblea de la Junta de Acción Comunal de Moravia fue hito para el colectivo, al aportar en la dinamización de la discusión en la comunidad sobre las formas de operar de la institucionalidad para sacarlos de su territorio, y la necesidad de reafirmarse en el actuar comunitario. Posibilitar que los habitantes del barrio se reconocieran en los personajes de la obra y poder transgredir esa barrera entre el escenario y los espectadores para pasar a ser espectador-actores, contribuyó a desmecanizar la discusión sobre su territorio. Estas presentaciones también permitieron la articulación con la Casa de la Cultura de Manrique para la formación de un grupo de jóvenes en técnicas del T.O que lastimosamente fue suspendido con la llegada del covid-19, y la producción del documental “*La Invasión: Entre desalojos y convites*”.

Conclusiones

Desde el T.O, DisTOpía ha encontrado una manera de narrar estéticas, cotidianidades, dolores y luchas de las comunidades que habitan las periferias de la Medellín “innovadora”, que de tanto en tanto ha dado la espalda ante las injusticias con las que han convivido muchos de sus

habitantes, y ha asistido a una arremetida de despojo y desalojo en pro de un ideal de “Progreso”. En el T.O hemos encontrado un dispositivo de lucha y defensa de las condiciones de vida digna y el derecho a la ciudad, y nos hemos reconocido en historias comunes que desnaturalizan y problematizan para generar procesos de transformación social. Así mismo, hemos desentrañado cómo las experiencias de opresión han atravesado nuestras memorias vitales de este paso por el mundo, lo que se hace necesario develar para iniciar la construcción de otros caminos y mundos posibles.

El teatro foro como herramienta no solo artística, sino también pedagógica y política que permite identificar situaciones de opresión desde y con las comunidades oprimidas, genera espacios de participación, diálogo, y creación colectiva de alternativas para la transformación de dichas violencias y para habitar un mejor país. La recuperación de las narrativas, lenguajes y estéticas barriales como otra forma de hacer memoria en una ciudad que parece construirse desde el olvido y la indiferencia, y el escenario como espacio de encuentro y co-creación junta entre actores y especta-actores.

BIBLIOGRAFÍA

Boal, Augusto (2009). *A Estética do Oprimido. Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico*. Rio de Janeiro: Garamond.

Pérez, Andrea, Aristizábal, Carlos, Ríos, Deisy, y Osorno, Yuliana (2014). *Construcción de ciudad: entre los filos de la memoria y la violencia. Caso Manrique, Medellín*. *Estudios Políticos* (44), 141-161.

Conversatorio virtual Infancias y juventudes rurales

Experiencias de Educación Popular en tiempos de pandemia¹

Ana Lea Blaustein*

Carla Baldivieso**

María Mercedes Palumbo***

El viernes 4 de diciembre de 2020 tuvo lugar el conversatorio “Infancias y juventudes rurales: experiencias de Educación Popular en tiempos de pandemia”, que articuló temáticas, reflexiones, prácticas e integrantes de tres Grupos de Trabajo CLACSO: Estudios Críticos del Desarrollo

* Integrante del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP)-FSOC/FFyL, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

** Comunidad de Estudios JAINA, Bolivia. Universidad Humboldt de Berlín. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios críticos del desarrollo rural.

*** Universidad Nacional de Luján/CONICET-Universidad de Buenos Aires, Argentina. Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

¹ Parte I: https://www.youtube.com/watch?v=mYCpkuNpZSo&ab_channel=CLACSOTV. Parte II: https://www.youtube.com/watch?v=Am2nQlFcaI8&ab_channel=CLACSOTV

Rural, Infancias y Juventudes, y Educación Popular y Pedagogías Críticas. El evento estuvo moderado por Juan Romero, profesor-investigador de la Universidad de la República (Uruguay) y coordinador del GT Infancias y Juventudes.

En primer lugar, expuso Ana Padawer del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Ana compartió algunos recorridos conceptuales y hallazgos de su extensa trayectoria investigativa en el extremo suroeste de la Provincia de Misiones, Argentina, desde los cuales abordar los tiempos de la pandemia. Organizó su presentación en torno a los tres ejes que le sugería el título del conversatorio: infancias y juventudes, Educación Popular y desarrollo rural, y ruralidad y pandemia. En cuanto al primer eje, problematizó la definición de lxs sujetxs en relación con las dimensiones estructurales clásicas (género, etnicidad, clase y edad) y analizó el desplazamiento histórico desde una concepción mimética de lxs niñxs y lxs jóvenes -según la cual, se consideraban adultxs en miniatura- hacia la idea moderna de alteridad, que implicó el progresivo reconocimiento de derechos específicos. En este sentido, señaló la importancia de discutir los estereotipos de infancias y jóvenes rurales en la contemporaneidad, así como de reconocer el papel formativo del trabajo en los entornos rurales. Sostuvo la necesidad de contemplar categorías de carácter abierto y dinámico, atendiendo a posibles transiciones y al papel de lxs propixs sujetxs. También invitó a complejizar la mirada sobre los contextos rurales y a discutir dicotomías e idealizaciones que tienden a oponer la noción de una sociedad orgánica y natural al industrialismo urbano, considerando las formas en las que se definen estos entornos, así como a los jóvenes indígenas en un ambiente contemporáneo. En relación con la Educación Popular y el desarrollo rural, la expositora indagó los vínculos entre los procesos pedagógicos y la conciencia política de la desigualdad social, tanto en el marco de la escuela pública como de las experiencias educativas de movimientos sociales y de colectivos con identificación indígena y campesina, y estableció que existen nuevas formas pedagógicas establecidas a partir de la propuesta y articulación de conocimientos en contextos de práctica. Asimismo, interrogó las

diversas formas de producir conocimiento en estos ámbitos, así como las potencialidades que puede generar la articulación de la perspectiva freireana con otras tradiciones. Refirió, además, la revisión, por parte de la antropología reciente, del concepto de desarrollo, que permite debatir la inconmensurabilidad de las epistemologías y los corpus de conocimiento, esgrimida a partir de oposiciones entre lo moderno y lo tradicional, lo culto y lo popular, lo abstracto y lo práctico. Desde el punto de vista de las políticas públicas, el conocimiento se presenta, en su opinión, como un campo interdisciplinario cuando se piensa en el desarrollo rural. Los procesos de ambientalización de los conflictos sociales a escala local y global habilitan la recuperación de prácticas tradicionales por parte de movimientos sociales y políticas estatales, pero estas iniciativas coexisten con perfiles y orientaciones de corte industrialista. Por último, desde la perspectiva de Ana, la pandemia exagera las desigualdades estructurales y reactualiza viejos dilemas en el marco de nuevos problemas. Algunas de las principales preocupaciones compartidas tienen que ver con el acceso a la conectividad en el medio rural, las prioridades y las formas de la asistencia estatal, los modos en los que se construyen y comunican los protocolos sanitarios, y la medida en que se incorpora o se legitima el saber-hacer en las escuelas.

Luego, Anahí Guelman, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, e integrante del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas, junto a Gonzalo Galván, miembro del Área de formación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero - Vía Campesina (MOCASE-VC), conversó sobre el acompañamiento realizado desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA a quienes se encontraban garantizando la continuidad pedagógica presencial y virtual durante la pandemia en Santiago del Estero, una de las provincias con mayor extensión rural de Argentina. Anahí indicó que el devenir histórico en Santiago del Estero se entronca con una historia de educación rural en un sistema feudal, caudillista, que terminó con la intervención del gobierno nacional en el año 2004. Sin embargo, en el área aún están instalados ciertos esquemas de poder en todas las estructuras policiales, jurídicas y educativas. Gonzalo, por su parte, reseñó brevemente la historia del movimiento y cómo este se fortaleció, en un primer momento,

en torno a la lucha por el derecho a la tierra. El desarrollo del trabajo específicamente educativo apeló a la Educación Popular y se orientó a la formación militante y campesina en el marco de la propia organización. En este sentido, su objetivo es unir la Educación Popular con el “trabajo de base”, a partir de encuentros de formación en teoría política, campamentos de jóvenes y prácticas agroecológicas, entre otras. De acuerdo con Gonzalo, son muchas las dificultades que atraviesa la escolarización en zonas rurales, ya que sus pobladores tuvieron históricamente escasa presencia en la educación pública y la oferta educativa es insuficiente. En este camino y con el propósito de fortalecer el derecho a la educación, nació en 2007 la Escuela de Agroecología, gestada y conducida por el MOCASE-VC, que implementa un sistema de alternancia entre el ámbito escolar y la comunidad. En la escuela funciona, además, un espacio de alfabetización y un programa de terminalidad de primaria. Posteriormente, en 2011, el movimiento creó la UNICAM SURI (Universidad Campesina - Sistemas Rurales Indocampesinos) en el departamento Ojo de Agua.

Anahí caracterizó la experiencia de vinculación del Departamento de Educación con el MOCASE-VC durante la pandemia como parte de la apuesta por una universidad de puertas abiertas, que no solo comprometa a sus estudiantes con la realidad de los sectores populares sino que también habilite procesos de trabajo conjunto y el ingreso de saberes populares a la institución. La pandemia generó el alejamiento de lxs jóvenes de la escuela pública, debido a la falta de conectividad y de dispositivos tecnológicos, a la ausencia de maestrxs, a la imposibilidad de las familias para acompañar la escolaridad de sus hijxs. Los conflictos y los intentos de avance sobre la tierra, que no se detuvieron durante la pandemia, obstaculizaron también el acceso a la educación. Por otra parte, la historia de la educación rural se pone de manifiesto en la pandemia, según Anahí y Gonzalo, en cuanto a la ausencia de un modelo pedagógico específico de y para el campo, hecho que se observa en la descontextualización escolar respecto a los saberes y las realidades del monte. En efecto, se trata de una escuela rural con impronta urbana, que no provee a lxs docentes de los saberes y herramientas necesarios para trabajar en escenarios heterogéneos. Asimismo, con frecuencia se

verifica el desprecio y el desconocimiento de las cosmovisiones y saberes de lxs niñxs del campo, profundizando la desigualdad social a partir de la desconexión con los sectores populares. El alejamiento de la escuela pública derivó en la vinculación de jóvenes con la Escuela de Agroecología. En este sentido, Anahí indica que la incomprensión desde los espacios educativos “proviene de una línea histórica de la educación rural, una historia de colonización y exclusión que se refuerza y se pone de manifiesto en la pandemia”. Esto se evidenció en uno de los debates que se dieron en el trabajo mancomunado, acerca de si priorizar la acreditación de lxs estudiantes (es decir, habilitar que aprueben el año) o el aprendizaje, lo que demuestra que acreditación y aprendizaje se desarrollaron por canales paralelos durante la pandemia, si bien el objetivo de la educación debería ser el del aprendizaje, con contenidos coherentes con el territorio, para que la trayectoria educativa sea exitosa o incluso posible. En este escenario, la Educación Popular, desde las organizaciones políticas campesinas, construye desde abajo una escuela que propone la formación del pensamiento crítico para la militancia y para que aquellxs expulsadxs de la educación formal puedan aprender y trabajar con una orientación agroecológica.

A continuación, Eliud Torres Velázquez, de la Universidad Veracruzana, México, y coordinador del GT Estudios Críticos del Desarrollo Rural, realizó un recorrido por experiencias educativas protagonizadas por infancias y juventudes de distintos países de América Latina. En primer lugar, caracterizó las principales transformaciones de los mundos rurales latinoamericanos en los últimos cuarenta años, así como la consolidación de movimientos y organizaciones populares en la disputa por el acceso a la tierra y la defensa de los bienes naturales comunes. Explicó cómo a lo largo de este proceso se fue fortaleciendo la participación de niñxs y jóvenes a través de la construcción de metodologías, acciones y espacios específicos. En este sentido, la dimensión educativa se volvió fundamental para la formación de los cuadros militantes, de sus familias y de las comunidades. Eliud describió distintas perspectivas y prácticas educativas de los movimientos: una educación autónoma, vinculada a la creación de sistemas educativos propios, adecuados a las necesidades y a la realidad concreta de las comunidades; educaciones populares

orientadas al protagonismo de lxs niñxs, jóvenes y adolescentes en la promoción y defensa de sus derechos, a la formación para la ciudadanía y a la participación en las organizaciones; y pedagogías para las resistencias, ligadas al desarrollo de la conciencia de las infancias y juventudes para la defensa de sus territorios y para la comprensión crítica del capitalismo global. Luego, recuperó, en particular, algunas experiencias vinculadas a integrantes de su GT: Melel Xojobal, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la Organización Popular Pancho Villa Independiente (OPFVII) de México; el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS) con foco en el caso de Venezuela; el Movimiento Sin Tierra (MST) de Brasil y la organización social Tierra Libre de Colombia. Destacó muchas de las acciones que estas organizaciones y movimientos vienen llevando a cabo, el rol fundamental que adquirieron durante la pandemia y el lugar otorgado entre sus filas a lxs niñxs y jóvenes. Algunas de las iniciativas y reivindicaciones mencionadas se relacionan con la defensa del trabajo digno por parte de colectivos de niñxs trabajadorxs; con la educación en y para el arraigo en el campo desde paradigmas ligados al “buen vivir”; con el desarrollo de la agricultura urbana; con el activismo feminista y la eliminación de las violencias; con la promoción de la salud, la educación y la comunicación para difundir y traducir protocolos sanitarios en relación con el COVID-19; con la distribución (comercialización y donación) de los alimentos producidos. Entre los temas urgentes para pensar desde las educaciones populares y las pedagogías críticas, de cara al 2021, señaló los siguientes: las violencias machistas y adultocéntricas, la salud física y mental, la pobreza y el desempleo, el reconocimiento del derecho de las infancias al trabajo digno, el despojo-explotación de tierras y territorios, el relevo generacional dentro de las organizaciones, la formación política, la organización para la administración de los bienes comunes. El cierre de la exposición giró en torno a la frase “Frente a la pandemia, acciones comunitarias” retomada de la organización OPFVII.

Por último, Elisa Guarana de Castro, de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro en Brasil y miembro del GT Infancias y Juventudes, realizó una presentación titulada “A educação popular: luta e resistência na pandemia da desigualdade”. La reflexión sobre la Educación Popular fue

situada en un contexto surcado no solo por la pandemia sino también por el golpe de Estado de 2016 contra Dilma Rousseff y sus derivas en Brasil. De acuerdo con Elisa, el desmantelamiento de las políticas públicas destinadas al desarrollo de la agricultura familiar, a la educación del campo y a la juventud rural, propiciado por Michel Temer, se agudizó durante el posterior gobierno de Jair Bolsonaro, a la par de un fuerte retroceso en materia de derechos adquiridos. La criminalización de los movimientos sociales, ya incrementada desde 2014, fue acompañada de progresivos ataques a poblaciones indígenas, campesinas, quilombolas y a la agricultura familiar -responsable en Brasil de cerca del 60% de la producción de alimentos para consumo interno-, con el fin de instalar mediáticamente una imagen humanizada de la agroindustria. La panelista destacó que la alimentación saludable es importante en términos de disputa societal, que las políticas públicas referidas al sistema alimentario deben fortalecer el proyecto de sociedad de los movimientos sociales y que es necesario repensar la conexión del alimento con aquellos. Sin embargo, el golpe atacó la estructura de derechos sociales que ya tenían alcance legal, y generó un proceso regresivo, atentando directamente contra la agricultura familiar. A continuación, la panelista se refirió a las acciones solidarias desplegadas por los movimientos sociales durante la pandemia. Resultó interesante, al respecto, la consideración compartida acerca de la fuerte vinculación entre Educación Popular y soberanía alimentaria que se refuerza en este contexto, disputando el modelo del agronegocio, así como potenciando la visibilidad de la agricultura familiar y el rol esencial de los movimientos populares para su despenalización social. Caracterizó el despliegue de las acciones de los movimientos rurales en dos planos: por un lado, la producción y distribución de alimentos, mediante estrategias de acercamiento a lxs consumidorxs; por otro, el desarrollo de numerosas alternativas de formación y debate (campañas de educación alimentaria, cursos, talleres de formación política, círculos de discusión, etc.). Todas estas iniciativas se vieron enormemente desafiadas por la virtualización forzada. Elisa rescató tres experiencias concretas, con muchos elementos y articulaciones en común: el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST) y, en particular, los cursos de formación de la *Escola Nacional Florestan Fernandes* y el

Armazém do Campo de venta directa del productor al consumidor en la ciudad de San Pablo; el Movimiento de Pequeños Agricultores (MPA); y, por último, la Confederación Nacional de Trabajadores Rurales y Agricultores Familiares (CONTAG) y su escuela anual de formación, ENFOC. En los tres casos, recuperó la centralidad de la Educación Popular para la lucha ideológica y la soberanía alimentaria, tanto hacia adentro como hacia afuera de las organizaciones, y señaló los avances en cuanto a la organización productiva y la venta directa. Resaltó, además, la importancia de la articulación política entre organizaciones para ampliar el acceso a la educación del campo ligada a la agroecología, así como para cualificar las propuestas pedagógicas. Por otro lado, expresó la conveniencia de incluir entre los temas de agenda el fascismo, la monocultura y su relación con la pandemia. Finalmente, Elisa enfatizó el protagonismo de lxs jóvenes durante la pandemia en acciones solidarias, en la lucha contra la violencia patriarcal, en actividades virtuales y en intercambios intergeneracionales en torno al uso de las nuevas tecnologías, a partir de su situación más ventajosa frente a los posibles efectos del contagio de COVID-19 y a su relación de mayor cercanía con la virtualidad. Asimismo, reconoció el valor de las acciones conjuntas y el diálogo entre trabajadorxs rurales y urbanxs. Desde su perspectiva, la producción y comercialización directa de alimentos desde los movimientos sociales resultan también dinámicas de Educación Popular generadas en escenarios de crisis, y no solo dinámicas productivas o comerciales. De este modo, se constituyen formas colectivas de atender la pandemia y de afrontar el alerta sanitaria. Todos estos procesos muestran el papel de los movimientos sociales en la construcción de otros horizontes políticos. Por último, invitó a romper las barreras que se sostienen entre lo rural y lo urbano en función de representaciones acerca del desarrollo y de una presunta ruralidad distante.

A lo largo de las cuatro presentaciones del conversatorio, se insistió en una serie de ideas-fuerza basadas en la reflexión crítica sobre los modos de definir y concebir a lxs sujetxs, los territorios, los saberes y las prácticas: el protagonismo de lxs jóvenes en la pandemia motorizando y participando de variadas iniciativas; la importancia de las organizaciones sociales y populares, y, en particular, de los movimientos rurales,

para sostener la reproducción de la vida en el marco de la pandemia y paliar sus efectos sanitarios y socio-económicos a través de la construcción de solidaridades alternativas; así como la visibilización y valoración de los mundos rurales, la agroecología y la soberanía alimentaria como alternativa de desarrollo y modelo de vida. En lo que respecta a lo estrictamente educativo, se observó un énfasis compartido en el potencial pedagógico y político de las acciones impulsadas desde organizaciones y movimientos sociales rurales para enfrentar la pandemia, comprendiendo también aquellas vinculadas a la producción y comercialización. Asimismo, se instaló la pregunta por los grados de apertura de las instituciones educativas clásicas y de las políticas estatales para incorporar a la población rural y para producir conocimiento en diálogo con sus realidades y saberes.

El conversatorio cerró con un intercambio con lxs asistentes sobre el plan de estudios de la Escuela de Agroecología del MOCASE y su funcionamiento durante la pandemia; el rol de la escuela pública y sus articulaciones con otros espacios de producción de conocimientos; la mayor visibilidad y la valoración positiva que adquirieron los movimientos sociales a partir de las acciones que desarrollaron durante la pandemia; y la vinculación de los sistemas alimentarios con los movimientos sociales y sus estrategias colectivas.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas

Número 2 · Abril 2021