

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

#9
Marzo 2024

Reflexiones en torno a la IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO

PRIMERA PARTE

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

María Mercedes Palumbo
Fabián Cabaluz
Fernando Santana
Anahí Guelman
Fernando Lázaro
Alfonso Torres Carrillo
Beatriz Areyuna
Ezequiel Alfieri
Diego Cabezas

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



CLACSO



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe no. 9 : reflexiones en torno a la IV : Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO / María Mercedes Palumbo ... [et al.] ; Coordinación general de María Mercedes Palumbo ; Geronimo Fernando Santana. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2024.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-733-9

1. Educación. 2. Golpes de Estado. 3. América Latina. I. Palumbo, María Mercedes, coord. II. Santana, Geronimo Fernando, coord.

CDD 306.432

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



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 - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

© 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>



Coordinadores

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Gerónimo Fernando Santana

Instituto Pensamiento y Cultura en

América Latina, Asociación Civil

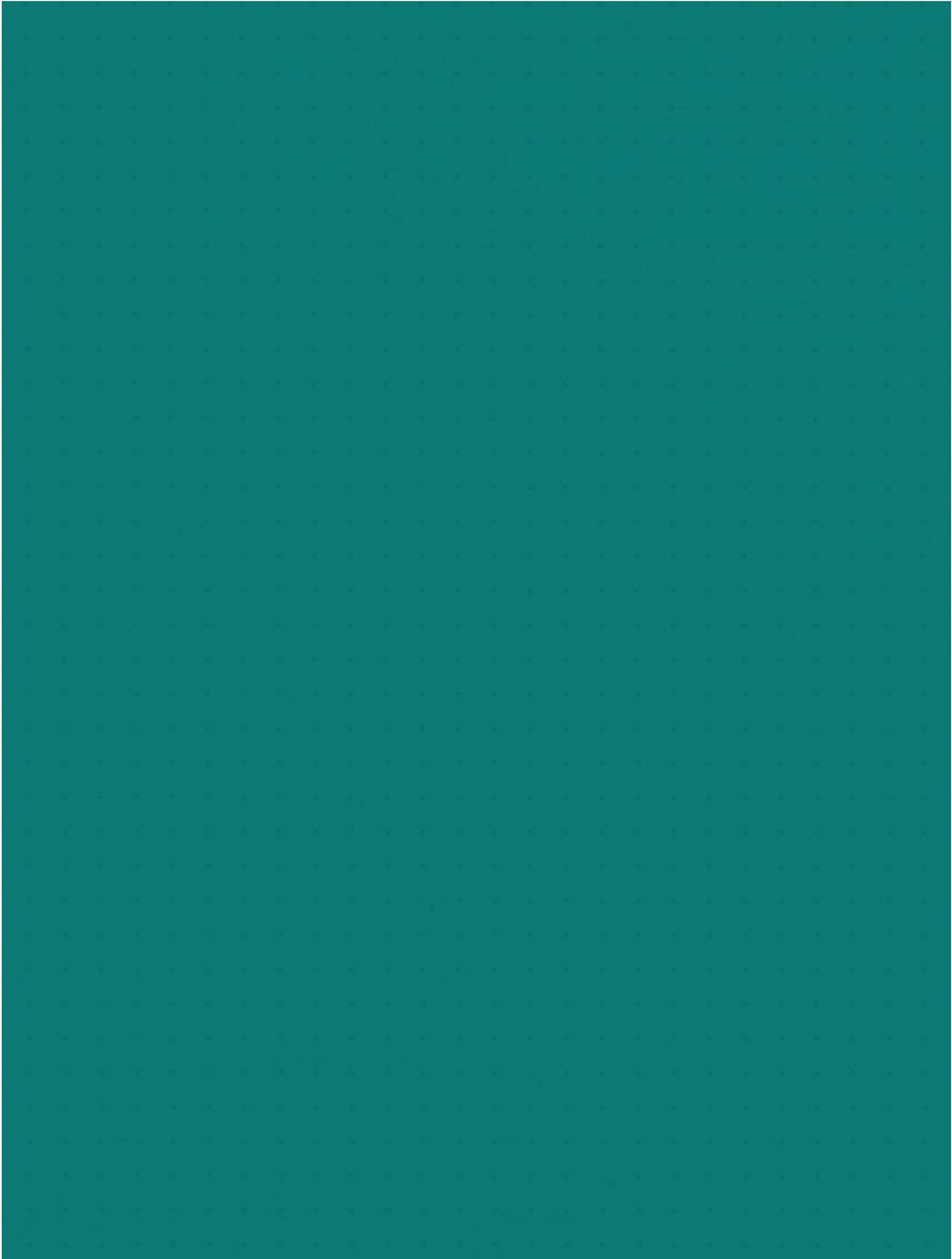
México

fergero@hotmail.com



Contenido

- 5** **Introducción**
IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO “Educación, memorias y resistencias. A cincuenta años del golpe de estado en Chile”
María Mercedes Palumbo
Fabián Cabaluz
Fernando Santana
- 18** **Procesos revolucionarios y luchas educativas en América Latina y el Caribe**
La educación popular y las luchas por la emancipación. La larga década de los 60
Anahí Guelman
- 27** **Paulo Freire, un cientista social**
María Mercedes Palumbo
- 38** **Lo colectivo como construcción formativa**
Fernando Lázaro
- 47** **Colombia 1971 - 1991**
Entre subversiones, represiones y transformaciones políticas
Alfonso Torres Carrillo
- 58** **Sujeto y proyecto a cincuenta años del golpe de estado en Chile**
Reflexiones para el presente
Beatriz Areyuna
- 69** **Talleres en equipos de trabajo**
IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO “Educación, memorias y resistencias. A cincuenta años del golpe de Estado en Chile”
Ezequiel Alfieri
Diego Cabezas
- 



Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe
Número 9 · Marzo 2024



Introducción

IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO “Educación, memorias y resistencias. A cincuenta años del golpe de estado en Chile”

María Mercedes Palumbo*

Fabián Cabaluz**

Fernando Santana***

En el presente boletín buscaremos recuperar las voces, emergencias, preguntas, inquietudes y apuestas a futuro que resultaron del desarrollo de la Escuela que da título a este texto. Dicha Escuela, que tuvo lugar en Valparaíso, en la Universidad de Playa Ancha (UPLA) entre los días 4 y

- * Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Docente de grado y posgrado de esa Universidad y de la UBA. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ** Docente e investigador de la Universidad de Playa Ancha y la Universidad de Chile. Coordinador del Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas de la Universidad de Playa Ancha. Educador popular. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- *** Educador popular. Maestrando en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. Miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Escritor e investigador. Co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

9 de septiembre de 2023, fue resultado de la iniciativa de los Grupos de Trabajo CLACSO “Educación popular y pedagogías críticas” e “Historias y coyunturas: perspectivas marxistas”, la Universidad de Playa Ancha con el “Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas” y el “Observatorio de Participación Social y Territorio”, con apoyo del Grupo de Universidades Iberoamericanas La Rábida. Esta actividad se inscribió en el marco de la conmemoración de los 50 años del Golpe de Estado y el derrocamiento del Gobierno de la Unidad Popular, encabezado por el Presidente Salvador Allende. Como parte de este entramado también tuvo lugar el I Seminario Internacional “Izquierda, memorias y utopías. A 50 años del golpe de estado en Chile”.

40
50
50 | MEMORIAS, DERECHOS
HUMANOS Y DEMOCRACIA

IV ESCUELA INTERNACIONAL DE POSGRADO
**EDUCACIÓN, MEMORIAS
Y RESISTENCIAS**

A cincuenta años del golpe de estado en Chile

04 al 09 | Septiembre | 2023
Valparaíso, Chile

Fecha de cierre de postulación
24 | julio | 2023

CLACSO
PLATEFORMA PARA
EL DIALOGO SOCIAL
SOCIOS ALTERNATIVOS
POLITICA MILITARY
ACCIÓN SOCIAL HUMANITARIA

Universidad de
Playa Ancha

un
i
A

Observatorio de
Participación Social
y Territorio

Consorcio de Universidades
del Estado de Chile

La Escuela a 50 años del Golpe...

La Escuela fue una instancia de formación intensiva de posgrado con eje en las pedagogías críticas y la educación popular y su vinculación con la construcción de la memoria histórica. Como Grupo de Trabajo,

empezamos a pensar en la posibilidad de organizar una Escuela en educación en el marco de CLACSO desde varios años antes, considerando la suspensión de la que se realizaría en Buenos Aires por la situación de confinamiento producto de la pandemia por el COVID-19. A partir de allí, y a sabiendas de que las Escuelas de posgrado no son impulsadas por los GT sino por un entramado de instituciones generalmente universitarias, iniciamos un proceso en el que debatimos junto al Área de Formación de CLACSO acerca de su contenido, la institución que nos acogería y cuestiones asociadas a su sostenimiento material. Afinar la propuesta implicó establecer sus ejes temáticos, el perfil de estudiantes y docentes, una metodología apropiada, un cronograma posible frente a la variedad de actividades y propuestas que fueron surgiendo, así como garantizar la relación con las organizaciones sociales y territoriales de Valparaíso, en una búsqueda por una formación anclada temporal y espacialmente. También se buscó la parcería con el Grupo de Universidades La Rábida, cuyo aporte resultó fundamental en el sostenimiento de la Escuela y en la ampliación de su escala, al poner en diálogo en sus contenidos y docentes a América Latina con España.

Una vez decidido que sería la UPLA la institución anfitriona, surgió la importancia de ubicar a la Escuela en la conmemoración del Golpe de Estado en septiembre de 2023. Consideramos que allí se abría una oportunidad para avanzar en procesos de reflexión colectiva de estudiantes y docentes de diferentes países y contribuir a la comprensión de la historia reciente en diálogo con la transformación de nuestras realidades. Concebimos a la Escuela como una forma de intervención en las “batallas de la memoria” en torno a la democracia, las dictaduras y los procesos de organización popular que fueron desarticulados con los golpes de Estado del sur de América Latina.

En el marco del proceso que se encuentra transitando Chile en la actualidad, espejo de lo que sucede en otros países de la región, es claro el proceso de “revisionismo histórico” abierto por los sectores de derechas, quienes han intentado relativizar, justificar y minimizar el impacto del

golpe y de la dictadura. Han buscado diferentes maneras de responsabilizar a las fuerzas de izquierda, al gobierno de la Unidad Popular (UP) e incluso a Salvador Allende de la “crisis democrática” que afectó a dicho país. No han escatimado esfuerzos en sostener que el Golpe y la dictadura fueron necesarios para detener el avance de la crisis, que supuestamente se agudizó, con el “caos” que significaron los mil días de la UP. Así, emergieron discursos negacionistas y abiertamente neofascistas que posicionaron una crítica conservadora a la democracia, relativizando su valor y el de los derechos humanos. El discurso del orden, el discurso conservador, el discurso que opera como soporte y legitimador de la dictadura cívico militar, ha surgido con mucha fuerza durante los últimos años en Chile, así como también la proliferación de discursos de odio que, en la idea de exterminio del adversario/a político/a, encuentran su sustento y motivo de ser.

Desde nuestra perspectiva, que fue también la de la Escuela de posgrado, tenemos la certeza de que el Golpe de estado en Chile inauguró una masacre, un proceso genocida, un crimen que revela una inhumanidad excepcional. Además, inauguró un modelo económico que favoreció la concentración brutal de riqueza en pocas manos y altos niveles de desigualdad económica y social, un proyecto histórico al servicio de la acumulación, del lucro, de la mercantilización de las múltiples esferas de la vida social; por tanto, inauguró la instalación de un proyecto histórico que deshumaniza la vida, que atenta contra las posibilidades de la vida digna de las grandes mayorías. Ante este escenario, la Escuela se propuso mantener en alto las banderas de la memoria, la verdad, la justicia y las garantías de no repetición.

La propuesta: ejes temáticos y actividades

La Escuela contó con tres ejes temáticos organizadores, en torno a los cuales tuvieron lugar las diferentes actividades:

1. Procesos revolucionarios y luchas educativas emancipatorias en América Latina y el Caribe. Este eje articuló los procesos de transformación social desarrollados en Latinoamérica durante el período de los sesenta, haciendo hincapié en las luchas educativas impulsadas desde organizaciones sindicales, docentes, estudiantiles y sociales. Como aspecto inherente a la propuesta del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas, en este eje se le dio centralidad a la constitución del paradigma de la Educación Popular, su emergencia y sus principales interrupciones, así como también cómo se articuló esta propuesta pedagógica latinoamericana con los procesos revolucionarios que estaban teniendo lugar en el continente.
2. Dictaduras militares, políticas educativas y resistencias en América Latina y el Caribe. Este eje problematizó las políticas socio-educativas impuestas por las dictaduras militares y las luchas de resistencia promovidas por organizaciones sindicales, docentes, estudiantiles y sociales como respuesta más inmediata a dichas políticas. En este sentido, se analiza el rol que jugó la Educación Popular en estas condiciones tan adversas, así como también cuáles fueron las principales reconfiguraciones de la misma que tuvieron lugar en este marco.
3. Debates estratégicos en torno a los cincuenta años del golpe de estado en Chile y Latinoamérica. Este eje se propuso pensar en clave de actualidad los impactos y los efectos del golpe de Estado. En ese sentido, se plantearon como ejes temáticos la articulación entre socialismo y democracia; el debate en torno a la reforma y/o la revolución para avanzar en la superación del capitalismo dependiente; el rol del estado y la institucionalidad política en el proceso de transición al socialismo. Desde la especificidad de nuestro GT, la pregunta articuladora radicó en cuáles educaciones populares son necesarias y deseables para los tiempos que corren, qué nuevos sentidos, qué nuevas formas de interpelación son necesarias para la batalla cultural, en un contexto de emergencia de discursos fascistas.

La organización de estos tres bloques se basó en la combinación de un doble criterio. Por un lado, ofrecer una perspectiva histórica de los procesos de educación popular y pedagogías críticas desde la década del sesenta hasta nuestros días. Por otro lado, situarse en la especificidad del derrotero del caso chileno sin perder una perspectiva regional e incluso iberoamericana que permitiera una ampliación espacial de las escalas de análisis.

En su desarrollo, la Escuela contó con distintas actividades en la búsqueda por llevar adelante una metodología en la que se entramaran intervenciones expositivas de docentes con instancias basadas en el diálogo entre pares, comunicaciones orales con otros soportes audiovisuales, actividades dentro de la UPLA con otras territoriales. Cada uno de estos espacios fue organizado y pensado para trabajar la memoria al calor del tiempo presente y de los desafíos del porvenir.

En los paneles temáticos, participaron docentes nacionales e internacionales con una fuerte presencia de nuestro GT CLACSO, junto a integrantes de otros GTs, en la búsqueda por afianzar los vínculos con grupos de trabajo con quienes existen afinidades temáticas. Los talleres de reflexión colectiva, por su parte, funcionaron como espacios de participación de estudiantes y docentes para socializar, preguntarse y hacer retroalimentaciones de los proyectos de investigación que cada estudiante venía llevando adelante. Compartir la propuesta de estos talleres es el foco de uno de los artículos de este Boletín. Además, en estrecha relación con la realidad local, tuvieron lugar conversatorios y rutas de las memorias y la resistencia organizadas en conjunto con organizaciones sociales y territoriales vinculadas a derechos humanos y memoria. Estas instancias resultaron valoradas en cuanto a la posibilidad de dialogar con protagonistas que cuentan la historia en primera persona y con salir de los muros universitarios para recorrer espacios de memoria cercanos a la UPLA. También se realizaron proyecciones documentales vinculadas a la temática y una feria del libro. El momento de entrega de títulos póstumos a estudiantes ejecutados/as y detenidos/as desaparecidos/as

y el reconocimiento a académicos/as exonerados/as de la UPLA mostró la memoria de luchas que es parte de la tradición de esa casa de estudios en sus distintos claustros.

A su vez, quienes participaron de la Escuela podían participar del I Seminario Internacional “Izquierdas, memorias y utopías. A cincuenta años del golpe de estado en Chile”. El mismo se compuso de conferencias magistrales, con invitados/as internacionales de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, España y Perú. Ofició como un espacio de articulación de las discusiones que se fueron gestando en los marcos de la Escuela, así como una invitación a su problematización, a su puesta en valor. Además, permitió la complementariedad de temáticas, así como una apertura a otros temas afines, que permiten avizorar la complejidad del presente, así como la necesidad de la recuperación de la memoria para la proyección de futuro.

Las discusiones del GT en el marco de la Escuela...

Con ocasión del desarrollo de la Escuela, a la que asistieron cerca de treinta integrantes de nuestro GT CLACSO Educación popular y pedagogías críticas como docentes, estudiantes, talleristas y asistentes, se planificaron tres encuentros de trabajo interno. A nuestro regreso, realizamos una sistematización de las discusiones que sostuvimos donde puntualizamos cuatro aspectos:

- a) la educación (popular), la memoria y la democracia;
- b) el carácter instituyente, destituyente y constituyente de la educación popular;
- c) la educación popular y la lectura de contexto; y,
- d) la función de la intelectualidad en las experiencias de educación popular.

La relación entre educación popular, memoria y democracia (punto a), aspecto central abordado en los bloques temáticos de la Escuela de posgrado ya presentados, resultó un eje de nuestras conversaciones. De lo debatido, surgió que la memoria y la democracia funcionan como procesos vivos y en movimiento. En relación a la memoria, se retomó una actividad realizada por un expositor de la Escuela en cuanto a que las personas chilenas presentes pudieran relatar a otros/as asistentes algo que les hayan contado (o que recordaran) sobre los tiempos de la Unidad Popular. A partir de allí, nos resonó que, junto a la memoria de la derrota de los sectores populares y sus organizaciones (que es la memoria del golpe de Estado y del tiempo que le sucedió), también es necesario recuperar la memoria del triunfo. Esa memoria del triunfo de las bases territoriales durante la Unidad Popular que, aunque en articulación, también iba más allá de la estatalidad, y que invita a ampliar la memoria desde los personajes como Allende para incorporar también a las personas de a pie. Este rescate también se puso en valor en el marco de una coyuntura en América Latina donde circulan discursos negacionistas, revisionistas y relativistas en relación a la democracia y los derechos humanos. Hay, por tanto, una pedagogía de la memoria que se entrama con la educación popular. Y esa pedagogía debe procurar el cuidado de los “mínimos civilizatorios” que no pueden estar sujetos a debate.

Frente a esta batalla en torno a los sentidos de la democracia, debatimos en cuanto a la importancia de su defensa, inclusive en su sentido restringido como democracia liberal representativa y a los límites que ha tenido como sistema de gobierno para generar procesos de inclusión social. Convinimos que tenemos que declararnos explícitamente en favor de la democracia, más allá de los posicionamientos disímiles que puedan haber en torno a los gobiernos progresistas. Desde esa aclaración, la educación popular tendrá la tarea de continuar traccionando hacia una democracia en su sentido de completitud; democracia que no solo es sistema de gobierno, sino que también es justicia social y es un horizonte que se prefigura en las relaciones cotidianas.

En cuanto al punto b), abordamos los escenarios y las formas de la educación popular asumiendo que la relación con la estatalidad no es unívoca. Lejos de ciertas visiones que la ubican en la exterioridad del sistema educativo público, coincidimos en que la educación popular se mueve entre lo instituyente y lo instituido, y es puente entre la contingencia y lo estructurante. Esto habilita a pensar lo que de hecho viene siendo sostenido por distintos grupos de docentes y maestros, así como por organizaciones magisteriales, que es el desarrollo de prácticas de educación popular en la escuela pública estatal. Adicionalmente, la experiencia de Chile -nuestro país anfitrión- nos devolvió la posibilidad de una educación popular constituyente atendiendo a las disputas que se dieron en torno a ese significante con el proceso de la Convención Constitucional. Desde ahí, se propuso la necesidad de construir un movimiento pedagógico que articule y dé forma a esta diversidad de experiencias en toda América Latina. Se plantearon dos desafíos para la educación popular en su estar entre lo instituyente, lo instituido y lo constituyente: de una parte, sostener la radicalidad en sus planteos, prácticas y vínculos en el (tenso) cruce entre mantener la autonomía y apostar a la construcción de capacidad hegemónica, y de otra parte, lograr la masividad de la educación popular en términos de un proyecto educativo para las mayorías populares y no para sectores focalizados.

El punto c) se refiere al énfasis que tomó en nuestras conversaciones la cuestión de la “lectura de contexto” que evoca a la lectura de realidad como uno de los grandes principios y aportes de los procesos de educación popular. Esto comprende, por un lado, a los distintos terrenos en los que se interviene desde la educación popular: las universidades, los movimientos y organizaciones sociales, y también las poblaciones y comunidades no organizadas. Por otro lado, compete a hacerse las preguntas adecuadas para descifrar nuestro tiempo-espacio, asumiendo las particularidades de nuestro presente histórico y también de cada uno de nuestros países. Al decir de una integrante del GT que nos alentó a hacernos las preguntas adecuadas para tiempos inciertos: ¿Qué es lo que está

estructurando este nuevo contexto de orden dominante? ¿Qué conceptos están emergiendo para la recomprensión de la realidad?

De allí la tarea de la educación popular de enseñar y (re)aprender a hacer una lectura de mundo, y también a co-crear el espacio de participación colectiva para que ésta tenga lugar. Es desde esta lectura de contexto, crítica y aguda, que la educación popular debe imaginar futuros posibles que enlacen sujeto(s) con proyecto. En las conversaciones sostenidas coincidimos en que la perspectiva de futuro es uno de los aspectos centrales de la educación popular en términos de utopía y prefiguración.

En cuanto al punto d), se discutió acerca del mandato fundacional de la universidad de tipo moderno-colonial y la necesidad de estar dentro dando la disputa epistémica en torno a la definición de las reglas de juego sobre la producción y validación del conocimiento, aunque sea un lugar que genere incomodidad. Esta disputa se juega en paralelo a un trabajo “con” (y no desde ni para) los sujetos con quienes nos vinculamos. Conversamos sobre los riesgos del academicismo y de “creerse la autoconciencia de lo popular”, tanto como del basismo que, a menudo, lleva a imposturas y se monta sobre una concepción idealista de lo popular como incorruptible que no lo sitúa en lo real e histórico.

En definitiva, comprendimos que la inquietud por la intelectualidad no era otra que la construcción de un nosotros/as en términos de un posicionamiento colectivo como GT CLACSO. Esta pregunta nos resonaba con más fuerza en un contexto de avance de la derecha que requiere también un proceso de autocrítica sobre la derrota en la batalla cultural y sobre la capacidad de las experiencias de educación popular de reponer claves de desinstalación del sistema. Se generó un consenso en relación a que es momento de ser críticos/as también con lo nuestro y asumir una posición de escucha y humildad. En preguntas que circularon en esos encuentros: ¿Cuáles son nuestros inéditos viables hoy? ¿A quiénes escuchamos? ¿A quiénes le hablamos?

Los artículos de este Boletín

Las intervenciones que tuvieron lugar en el marco de la Escuela de Posgrado serán reunidas en dos boletines dedicados exclusivamente a ello. Los textos reunidos son versiones revisadas de las exposiciones que diferentes integrantes de nuestro GT junto a personas invitadas de otros Grupos de Trabajo CLACSO realizaron en el marco de la Escuela y del Seminario. En este primer boletín que hoy presentamos contamos con las siguientes producciones:

Dentro del eje temático número 1, Anahí Guelman plantea aspectos del contexto y de la disputa que signaron la larga década del sesenta y sus derivas en el campo educativo. Para ello, entiende que, lejos de ser un reflejo o una consecuencia, la educación va asumiendo formas que acompañan a su tiempo histórico. También en este caso, Freire es destacado como una figura central que dejó un importante legado para América Latina y el Caribe. A continuación, el artículo de Mercedes Palumbo invita a situar a la figura de Paulo Freire en el contexto de la larga década de los sesenta. Sostiene que su influencia requiere ser extendida al aspecto metodológico de las Ciencias sociales y humanas que buscan repensar el canon positivista. Junto con el pedagogo, emerge así el Freire cientista social quien, en esa década, fue parte del intenso proceso de experimentación metodológica que sentó las bases de una ciencia con orientaciones dialogicistas.

Dentro del eje número dos, Fernando Lázaro invita a entender lo colectivo como una construcción formativa, sobre la base de entender la revolución cultural, social y política que está teniendo lugar, así como también a radicalizar los sentidos de las educaciones populares, a partir de la comprensión de los sujetos que la habitan y revisar/repensar las posibilidades de hacer educaciones populares en los gobiernos llamados progresistas en Nuestra América. En este mismo eje, Alfonso Torres Carrillo plantea como hipótesis la existencia de una dialéctica entre dinámicas represivas y movimientos populares con eje en Colombia y América del

Sur. El ascenso de las luchas populares y la radicalización de los partidos de izquierda antecedieron a los regímenes dictatoriales y, al mismo tiempo, desde allí se construyeron las resistencias que posibilitaron las transiciones democráticas. Esta dinámica evidencia la persistencia del potencial instituyente de los procesos y luchas populares.

En el eje 3, Beatriz Areyuna reflexiona sobre la relación sujeto-proyecto a cincuenta años del Golpe de Estado, con el ánimo de contribuir a pensar el presente, estableciendo líneas de continuidad y de ruptura con el período del gobierno de la UP y la rebelión de 2019 y el proceso constituyente, recuperando los procesos históricos que han tenido lugar en Chile a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y las primeras décadas del presente siglo.

El texto de Ezequiel Alfieri y Diego Cabezas nos presenta los resultados incipientes del proceso desarrollado en talleres con los/as estudiantes de esta Escuela. Se nos muestran, así, las principales líneas de trabajo que se plantearon, así como las contribuciones resultantes del intercambio dialógico entre los/as participantes, las apuestas, las tensiones, los desafíos que hay por delante.

A cincuenta años del Golpe, reflexionar en torno a la experiencia histórica de la UP (retomando debates estratégicos que se abren hasta la actualidad), los diecisiete años de dictadura cívico militar, los más de treinta años de postdictadura, y realizar este proceso de estudio colectivo, no sólo desde Chile, sino mirando y dialogando con América Latina y el mundo, es un ejercicio político e intelectual de enorme relevancia.

Sabemos que la memoria es dinámica, que se hace, deshace y rehace; que presenta pliegues que nos hacen olvidar, diferir, cancelar, retornar. Los derroteros de la memoria no son lineales, sus temporalidades son múltiples. La memoria responde a forcejeos, a disputas, a persuasiones, engaños, tergiversaciones. La Escuela fue una apuesta por destinar fuerzas en sofocar al olvido, impulsar procesos comunitarios en los que

invocar la memoria de nuestros pueblos, superar todos esos discursos que apuestan por la negación, por la reconciliación, por el cierre de las heridas; y cultivar la memoria, y esa capacidad de sintetizar temporalidades pretéritas, presentes y futuras, para actualizar proyectos históricos centrados en producción y reproducción de la vida, de la dignificación del conjunto del pueblo.

Esperamos que las páginas que aquí se presentan contribuyan a esta tarea y a esta urgencia de los tiempos que vivimos. Invitamos a leerlas y a abrir a reflexiones colectivas que nos permitan gestar nuevos mundos y hacer de las banderas del Nunca más, de la Memoria, la Verdad y la Justicia estandartes que nos guíen el camino para una sociedad más justa, más igualitaria, más profundamente humana.



Procesos revolucionarios y luchas educativas en América Latina y el Caribe

La educación popular y las luchas por la emancipación. La larga década de los 60

Anahí Guelman*

Como todas las décadas, la del 60 no comienza ni termina en los años de números redondos, porque las dinámicas históricas no tienen la misma periodicidad que a veces les damos y las décadas, como parte de la historia, se van entrelazando de maneras complejas. Intento entonces remitirme a los sesenta, pero es inevitable no entrar en los 70.

- * Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Hizo la especialización en Metodología de la Investigación Crítica, del IPECAL, México. Profesora titular de la cátedra de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es Profesora de Metodología de la Investigación Educativa de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Profesora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas de la FFyL de la UBA y de otros posgrados. Es autora de libros y artículos de revistas científicas. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas. Directora de proyectos de investigación de la UBA que abordan las pedagogías descolonizadoras desde el trabajo productivo. Directora proyectos de extensión universitaria UBANEX. Coordinó el área de Formación para el trabajo del Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas), FFyL, UBA.

Me gustaría plantear algunos aspectos del contexto y de la disputa que signan a la época y sus derivas en el campo educativo. Cuando hablo de deriva no me refiero a un reflejo o a una consecuencia sino a las formas que la educación tiene de acompañar a su tiempo.

Venimos de los 50, de un período de pujanza y también de crisis de la Organización Científica del Trabajo (OCT), del régimen de producción taylor-fordista en términos de lógica hegemónica de organización del proceso de trabajo, de gestión de los trabajadores y de acumulación del capital. En Latinoamérica solemos colonialmente repetir, entre las características de este período, el pleno empleo, aún cuando éste y la industrialización no hayan sido la nota característica de nuestros países, incluso con nuestras diferencias. Quiero enfatizar que mencioné no sólo la pujanza, sino también la crisis de este modelo, precisamente porque en los 60 se percibe la crisis de acumulación vinculada a la contradicción entre trabajadores con capacidad de consumo y bienestar por un lado, e hiperalienación en el trabajo, dada por la reiteración de movimientos mecánicos y rápidos en la línea de montaje y la falta de visión del resto del proceso y del producto. Por otro lado, se genera el inicio de descontentos y luchas sindicales importantes.

Desde el punto de vista de la política internacional, la revolución cubana del 59 es un parteaguas en la región -como lo plantea nuestro compañero Oscar Jara (2018)- y demuestra que se puede romper el esquema de dominación del desarrollo capitalista y que se puede pensar desde América Latina, desde la autodeterminación, construyendo un modelo diferente al del desarrollismo y los populismos.

El Desarrollismo es una concepción que proporciona marco social y político a la organización científica del trabajo. Se caracteriza por proponer una concepción lineal de la sociedad y de la historia, caracteriza a las sociedades latinoamericanas como subdesarrolladas y al subdesarrollo como distancia que separa a los países centrales de los periféricos, producto de una carencia: las sociedades latinoamericanas y sus pueblos

son atrasados, sin condiciones morales, culturales y raciales para construir sociedades modernas y tecnocratizadas. Necesitan actuar por imitación para llegar al desarrollo y la modernización.

De lo que se trata, en realidad, es de fundamentar el desarrollo dependiente de los países pobres, con una teoría del progreso (dependiente) para alcanzar la modernidad, es decir la industrialización, la funcionalidad de las instituciones para cumplir metas sociales y políticas, la cohesión, la movilidad social, etc. Y para alcanzar esta meta el único camino es la ayuda externa (Puiggrós, 1980).

Hay una tendencia pedagógica que adhiere a estos modelos exógenos, tecnocráticos, modernizantes y reformistas: la pedagogía desarrollista, que se nutrió de la sociología funcionalista, de la psicología conductista y de la economía dominante. Una de las derivas de la Organización Científica del Trabajo que llega a su lugar cúlmine en el desarrollismo -pero que aún está vigente, aunque vaya cambiando sus modos de decir y actuar- es lo que se conoce como la Teoría del Capital Humano (TCH) o economismo pedagógico. La TCH se hace fuerte con el desarrollismo: En ella se considera a la educación imprescindible para formar a los recursos humanos (RRHH) necesarios para el desarrollo. Eso es exactamente lo que forma la educación: recursos humanos. De este modo, el sujeto queda reducido a su papel económico, es un recurso. La inversión que se haga en educación, tanto desde el punto de vista individual como desde el punto de vista social, generará retornos individuales y sociales. La educación es parte del capital, explica la diferencia de capital. Ese retorno es precisamente la respuesta a la inversión realizada. Esta educación incluye la formación técnica, pero, además, requiere un tipo de socialización o disciplinamiento, que se apoya en el funcionalismo y el conductismo. En esta deriva se naturaliza la función económica de la educación como única función social o función principal.

A los enfoques desarrollistas, desde distintas vertientes, en los 60, se los desenmascara desde las Teorías de la dependencia, que si bien son

constructos intelectuales, condensan el momento político de la crisis, de las luchas sindicales, estudiantiles, etc. Las Teorías de la dependencia desnaturalizan y denuncian el vínculo entre países “desarrollados” y “subdesarrollados”. Postulan, básicamente, que los países dominantes requieren del control económico y político de los dependientes, y que, en cambio, los países dependientes necesitan crear modelos propios: los países centrales requieren de la región un modelo agro minero exportador (dos santos, 2011), sin industrialización. Polemizan con la teoría liberal que atribuye el atraso a la falta de civilización. El “subdesarrollo” no es falta de capitalismo, al contrario: es una modalidad “dependiente” del capitalismo (Gunder Frank, 1973) en la división internacional del trabajo. Esta teoría demostró que la causa del subdesarrollo de los países del llamado Tercer Mundo era precisamente el desarrollo del Primer Mundo, por su apropiación de las materias primas y la imposición de leyes comerciales extorsionadoras a los países “subdesarrollados”. Se trata de controlar los procesos económicos, pero además los aspectos sociales, culturales e ideológicos y, por lo tanto, también el control de los procesos educativos de los que dimos cuenta recién.

Resulta de particular interés la operatoria del bloque estadounidense llevada a cabo a través de la realización de lo que se conoció como la Alianza para el Progreso, en 1961, en Punta del Este. Se trató de una alerta del imperialismo ante lo que podía significar la revolución cubana, tratando de construir una nueva hegemonía que responda a las necesidades populares para obtener consenso, a través de intervenciones ¿“sutiles”? dirigidas a incidir en la vida educativa, cultural, etc. Para ello se utilizaron estrategias que ahora conocemos bastante: la apropiación, vaciamiento y resignificación de las palabras y términos caros a los intereses populares, como el de “comunidad”, etc. Oscar Jara habla de resemantización (2018). La educación, así como los medios de comunicación, fueron blancos privilegiados de la Alianza para el Progreso, a través de la financiación de programas desde los organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Estados Americanos (OEA),

la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la creación de ámbitos internacionales con sedes nacionales de oficinas para el desarrollo en distintos ámbitos (educación, vivienda, salud), para fomentar el desarrollo y la modernización de manera “neutral”, evitando posiciones políticas adversas al desarrollismo. Todos los países de Latinoamérica, menos Cuba, firmaron la Carta de Punta del Este, transformándose en vehículos de estas políticas expansionistas. Desde la Alianza para el Progreso se financiaron instituciones del sistema escolar, entre otras muchas intervenciones.

Desde una mirada crítica, a partir, precisamente, de las teorías de la dependencia, el pedagogo argentino Ricardo Nassif (1984) devela que en realidad, las pedagogías hegemónicas, tecnicistas, economicistas, basadas en las Teorías del Capital Humano, son pedagogías de la dependencia. Son pedagogías exógenas e impuestas.

El final de la década de los 60 es en este sentido muy productivo. Campo político, campo sindical y estudiantil, campo intelectual y campo religioso, se van retroalimentando de diferentes maneras, preparando, además, el terreno de lo que será la lucha insurreccional de los 70s.

Durante la década se había incrementado mucho el estudiantado universitario porque las políticas desarrollistas implicaban iniciativas de masificación de algunos niveles del sistema educativo, aunque sin cambiar nada de las relaciones de poder al interior de las instituciones y de las universidades con claro sesgo positivista y científicista. A la luz de los descontentos, de la crisis que ya señalamos y de algunos desarrollos teóricos que comienzan a circular internacionalmente en el campo intelectual, los universitarios tendrán un importante papel protagónico en las luchas del fin de la década, en Europa, pero también en Latinoamérica (Tlatelolco). En este marco crecen también las ciencias sociales desafiando el científicismo y el funcionalismo. Resulta de interés mencionar la experiencia del Cordobazo de 1969 en Argentina, liderada por sindicatos combativos y acompañada por el estudiantado, para dejar constancia

de que no se trataba de un problema intelectual, sino de un problema político.

Una década de disputa, de desenmascaramiento, de luchas y de una transición en el campo ideológico e intelectual. Comienza a configurarse una toma de conciencia como característica de un pensamiento sistemático y crítico que construye categorías interpretativas propias: el Pensamiento de la Liberación. La pedagogías de la liberación nacen en este contexto, casi anticipándose a los desarrollos que la acompañaron: la filosofía de la liberación que encuentra en Enrique Dussel un referente de su vertiente filosófica desde un pensamiento riguroso; la teología de la liberación, que a partir de los desarrollos del teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, apoyados fuertemente en la Conferencia episcopal de Medellín, dio lugar al nacimiento de una de las corrientes teológicas más creativas de la historia del cristianismo; y la sociología de la liberación, con Fals Borda y su propuesta de vinculación del desarrollo investigativo con los pueblos. Estas expresiones, aún más tardías que la Pedagogía de la liberación, que se meten en los 70 o 60 largos, expresan el espíritu de época y convergen en luchas de militantes provenientes de universidades, sindicatos, partidos y movimientos sociales en lucha frontal contra el imperialismo y por la liberación.

La pedagogía de la liberación es un correlato o anticipación de estas concepciones de la larga década. Según Nassif, como tendencia pedagógica, está conformada multifacéticamente, tiene distintos afluentes (Freire, Illich) pero reconoce la dependencia y postula como meta la liberación de los pueblos, característica de Latinoamérica, identificando los factores de alienación y dominación, asumiendo compromisos con la transformación y reconociendo la naturaleza política de la educación. Resulta bien interesante destacar que algunas de estas líneas son solo intelectualizaciones y otras, como la freireana, son producto de praxis, de profundas reflexiones a partir de experiencias y que, por lo tanto, son parte, de hecho, de las luchas de Latinoamérica durante la década, son práctica política.

Lo que busco decir, en este marco, es que la tarea de Freire en esta década, sus exilios, su praxis se reflejan en sus producciones y en el tránsito que va desde “La educación como práctica de la libertad” (1969) hasta “La pedagogía del oprimido” (1970) y que en este devenir estas producciones condensan la década y sus movimientos. Con lucidez Freire se anticipa a su época pero, al mismo tiempo, es deudor del desarrollismo: aún sus primeros cuestionamientos, desde lo que significaría la postulación de la liberación, no tienen en cuenta, como él mismo dice, cuestiones de clase. Esto se refleja en “La educación como práctica de la libertad”, en donde Freire escribe recuperando la experiencia llevada a cabo entre el 60 y el 64, primero en Angicos y luego coordinando la Campaña de Alfabetización Nacional del gobierno de Joao Goulart, experiencia abortada por el golpe de Estado y el exilio. El marco de ese trabajo era desarrollista y se había llevado a cabo desde concepciones extensionistas asistencialistas. El contexto en el que se desarrolla la propuesta de su método y su rápida difusión por Brasil y América Latina, es contradictorio y cambiante. En esa etapa trabajan mancomunadamente en la alfabetización, grupos cristianos que a partir del Concilio Vaticano II (1962) y de la Conferencia de obispos de Medellín (1968) se comprometen fuertemente con los pobres y con la transformación social. Muchas confederaciones episcopales del continente recomendaban y trabajaban con “La educación como práctica de la libertad”, como parte del trabajo político de transformación. Freire se proponía cambiar la sociedad, pero aún no estaba radicalizado y tenía mucha influencia del desarrollismo. Sin embargo, la experiencia de trabajo comunitario y el contacto con los trabajadores y campesinos oprimidos, así como el encuentro con nuevos marcos teórico-políticos, le permiten cuestionar ese mismo marco.

Así va modificándose con la década y su experiencia va creciendo cualitativamente: en “Pedagogía del oprimido” (1969) da cuenta de la politicidad de la educación y la necesidad de colectivizar el tema de la conciencia, recuperando aspectos clasistas. Con el correr de la década, sus exilios y sobre todo en la experiencia chilena, es decir, al compás de las luchas y las experiencias, y considerando que sus reflexiones son

siempre en relación a sus prácticas, llega en esa transición, a otra orilla: la conciencia es necesaria pero no suficiente para la liberación, hace falta organización y movilización colectiva. Él mismo hace una autocrítica a su ingenuidad en ese período inicial, por no advertir la problemática de clase y la politicidad de la educación, en una concepción aún idealista, subjetivista, que confunde la construcción de la conciencia individual con la transformación.

Aún antes de la consideración clasista y su autocrítica, ya había producido en la experiencia un importante avance en la democratización pedagógica: una ruptura epistemológica y política en tanto retomaba y valoraba el saber popular y su problematización, daba a los oprimidos y sus demandas un lugar central y trastocaba radicalmente los vínculos de poder en las situaciones educativas. Estos legados quedaron para el futuro. Resulta bastante impresionante comparar sus desarrollos con los de los autores europeos y estadounidenses de la reproducción, que recién denuncian las funciones del sistema educativo a partir de los 70, sin proponer nada a cambio. Freire en cambio, está germinando una alternativa de fuerte densidad teórica y política. A partir de aquí la inspiración e influencia es enorme y múltiple.

REFERENCIAS

dos Santos, Theotonio (2011). Imperialismo y dependencia. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Gunder Frank, André (1973). Lumpenburgesía: Lumpendesarrollo. Dependencia, clase y política en Latinoamérica. Buenos Aires: Ediciones Periferia S.R.L.

Jara, Oscar (2018). La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. San José de Costa Rica: Alforja.

Katz, Claudio (2018). La Teoría de la dependencia. Cincuenta años después. Buenos Aires: Batalla de ideas.

Nassif, Ricardo (1984). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En Nassif, Ricardo; Tedesco, Juan Carlos y Rama, Germán (auts.) El Sistema Educativo en América Latina. Buenos Aires: Kapelusz.

Puiggrós, Adriana (1980). Imperialismo y educación en América Latina. México: Nueva Imagen.





Paulo Freire, un cientista social¹

María Mercedes Palumbo*

Una ciencia social con orientaciones dialogicistas

La IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO “Educación, memorias y resistencias. A cincuenta años del golpe de estado en Chile” se propuso realizar junto con sus profesores y estudiantes un recorrido por las décadas del sesenta en adelante con el fin de inscribir nuestro presente pedagógico en una línea histórica de mayor alcance. En su desarrollo, se articularon memoria y educación, así como revolución y resistencias. Mi participación estuvo comprometida para el eje temático 1 relativo a “los procesos revolucionarios y luchas educativas en América Latina y el Caribe. La educación popular y las luchas por la emancipación”. Si bien no soy historiadora de la educación, encuentro en Paulo Freire una figura destacada de esa convulsionada larga década de los sesenta. Es innegable el impacto regional -y me atrevo a decir mundial- de su impulso a la “corriente latinoamericana de educación popular” (Di

- * Docente de la Universidad Nacional de Luján y la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- 1 Una versión ampliada de este artículo fue aceptada para su publicación en la Revista Brasileira de Educação bajo el título “La cuestión metodológica en Paulo Freire: “método” de alfabetización y método de investigación científica”.

Matteo, Michi y Vila, 2012); educación popular crítica que será retomada y resignificada en una multiplicidad de experiencias educativas alternativas de esa década y hasta nuestros días.

Mucho se ha escrito en torno al nacimiento y la consolidación de la educación popular de la mano de las prácticas y reflexiones de Freire. La pregunta que me asaltaba en relación a mi participación en la Escuela era: ¿qué decir de nuevo? ¿qué contribución hacer en torno a una figura tan conocida, estudiada y admirada? Decidí entonces retomar una preocupación que me había interpelado en el balance de los eventos desarrollados en conmemoración del centenario de su natalicio en el año 2021: poner en valor al Freire cientista social (junto y con el pedagogo). Esto es, recuperar sus aportes metodológicos e inscribirlos en un momento fundacional donde él delineó -junto a otros como Frantz Fanon, Orlando Fals Borda, Pablo González Casanova- un modo de hacer ciencia antipositivista y con una fuerte impronta situada en América Latina y el Caribe. Siguiendo a Ortiz y Borjas (2008), la década del sesenta -y también la del setenta- resulta un momento crucial en los procesos de experimentación colectiva que dieron lugar a la construcción de las bases conceptuales, metodológicas, epistemológicas y políticas de una ciencia inscrita en el “paradigma emancipatorio”.

Sin embargo, han sido otros los tópicos sobre los que se centró el interés académico en torno a la obra freireana y, además, posiblemente fueron también otros los temas en los que nuestro pedagogo decidió enfatizar su producción. Ahora bien, también existe una polémica que gira sobre la cuestión metodológica en Freire que podría explicar esa escasa atención. La equiparación entre metodología y método, así como entre método y técnica, tan cara a nuestras academias, así como entre lo metodológico y “método” alfabetizador de personas adultas generó una clausura respecto a las posibilidades de indagación de una metodología de trabajo científico. Pensar lo metodológico en Freire tenía, entonces, aparecida teñido de tecnicismo apolítico.

A contrapelo de esta clausura, aquí me propongo profundizar en el método de investigación científico desarrollado por el pedagogo pernambucano; anudado -claro está- a su propuesta de educación alfabetizadora. La noción de diálogo funciona como una valiosa clave interpretativa de su experimentación metodológica. Desde esta perspectiva, sostengo que Freire promovió “una ciencia basada en orientaciones dialogicistas”; es decir, una ciencia que propone y se asienta en un diálogo profundo, constructivo y permanente con los sectores populares. Para ello, me baso en una selección de libros y escritos breves que se ubican en un momento de consolidación de su producción y de maduración de su propuesta a partir de la experiencia del exilio (justamente en Chile donde se realizó la Escuela de posgrado). Puntualmente, retomo consideraciones esbozadas en “Sobre el acto cognoscente” ([1967] 2015), *Educación como práctica de la libertad* ([1967] 2006) y *Pedagogía del Oprimido* ([1970] 2006).

Ciencia participativa

La concepción y la práctica del diálogo planteada por Freire cuestionan el dualismo sujeto-objeto y, en consecuencia, renuevan la mirada sobre los sujetos de estudio y los roles asumidos en la praxis investigativa. En esta línea, se postula un esquema epistémico sujeto-sujeto fundado, tal como advierte en *Educación como práctica de la libertad*, en la constatación de la igual participación en la generación de la cultura, con independencia de los grados de alfabetización, de la cual desprende, a su vez, la igualdad en la posibilidad de construcción de conocimiento. A esta constatación le sumará en *Pedagogía del Oprimido* una igualdad fundada en el “poder de hacer y transformar” ([1970] 2006: 110) que también se despliega en el ámbito de la investigación a partir de la activa participación de sujetos pertenecientes al “pueblo”. En este segundo sentido de la igualdad que informa el diálogo, el pedagogo pernambucano insistirá en nuestro carácter de seres de praxis que crean y transforman el mundo en su relación con otros/as y la realidad.

A pesar de estos presupuestos que operan en la base del esquema sujeto-sujeto, Freire plantea el desafío de crear “sujetos dialógicos” ([1970] 2006: 111). Esta condición dialógica no conforma un punto de partida sino una construcción que requiere activar el proceso de concientización de los/as educandos/as, en cuanto a reconocer y asumir su condición de seres de la praxis, tanto como desandar la mirada de sí de los/as investigadores/as como sujetos exclusivos de la investigación. Una ciencia social con orientaciones dialogicistas es necesariamente una “ciencia participativa” donde el pueblo se involucra en las decisiones que se toman en el proceso de investigación. A esto Freire lo denomina “reciprocidad en la acción de investigar entre educador-educando y educando-educador” ([1970] 2006: 134) dado que todos los sujetos participantes conjugan su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible.

La presencia crítica de los/as representantes del pueblo, desde el comienzo hasta la fase final de la investigación y que se prolonga además en la organización del contenido de la acción educativa, es significada como una dimensión de “seguridad” que garantiza que la investigación temática se “envuelva” del propio pensar del pueblo. De allí que, para Freire, exista el derecho a conocer y a investigar, abriendo también a un sentido de lo popular -como adjetivo de educación- que reenvía el pueblo como conocedor e investigador, como sujeto activo de una investigación que “se envuelve” de sus saberes, cosmovisiones, idearios.

Este pasaje ontológico de ser objeto a sujeto, de la deshumanización a la humanización, implica salir de la domesticación que anula el poder de creación, de lectura del mundo, de palabra y praxis y vuelve a los sujetos autómatas silenciosos, pasivos y quietos (Fernández Mouján, 2011). Si bien Freire ubica estos efectos en la educación bancaria, podríamos extenderlos a la ciencia positivista donde los sujetos de estudio solo son proveedores de información. A contramano, en tanto el pueblo participa activamente de la investigación, transita un proceso político-pedagógico de aprendizaje -que comprende y trasciende la alfabetización- mediado por la concientización. En palabras de Freire, “Cuánto más investigo el

pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuánto más nos educamos, tanto más continuamos investigando” ([1970] 2006: 136). De este modo, se anudan investigación participativa y educación, se entrelaza la agenciación en la alfabetización y en la investigación.

Ahora bien, la reconfiguración en la concepción del pueblo como sujeto de la investigación no se traduce en la indistinción de roles. La relación dialógica, bilateral y de aprendizaje mutuo, que se encuentra en la base de la posibilidad de habitar simultáneamente los roles de educando/a-educador/a, se despliega junto a un rol problematizador asumido por el “equipo de coordinadores” ([1967] 2008: 109), el “educador dialógico y problematizador” ([1970] 2006: 113) o el “educador humanista” ([1970] 2006: 114). Los/as investigadores/as ocupan un rol específico y diferencial centrado en poner en común la aproximación crítica a la realidad, y no así el contenido del programa educativo resultante de la investigación que debe involucrarse del pueblo ([1970] 2006, p. 139). En palabras de Freire, su rol consiste fundamentalmente en “... la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” ([1970] 2006: 113). Es decir, organiza, sistematiza y devuelve críticamente los saberes recuperados del universo vocabular mediante la investigación.

Ciencia comprometida

Otro aspecto de la construcción de una ciencia social con orientaciones dialogicistas radica en la concepción de la investigación como un proceso de concientización. Siguiendo a Billies, Francisco, Krueger y Linville (2010), el tándem investigación-concientización se juega en una doble dimensión. Por un lado, la concientización emerge como resultado de un proceso investigativo que busca desarrollar la conciencia crítica de sus participantes, evidenciando el carácter pedagógico de la investigación. Por otro lado, la concientización conforma un elemento que interviene en el reposicionamiento epistémico (transformación de sí anudada a la

transformación del mundo) que resulta necesario para la producción de conocimiento de forma participativa. En conjunto, ciencia comprometida y participativa -con la mediación del diálogo- coadyuvan a poner en valor la comprensión del mundo, la experiencia, los valores, las esperanzas y los saberes populares, al tiempo que habilitan a que los “clásicos” objetos de estudio se asuman como “sujetos de la praxis”, partícipes de la producción de su mundo (y por esa razón también de la investigación).

La centralidad de la concientización en el “método” de investigación es asumida explícitamente en *Pedagogía del Oprimido* al plantear que la investigación de los temas generadores debe realizarse mediante una “metodología concienciadora” ([1970] 2006: 130). Esta concientización asociada a la investigación se articula con la acción, dado que no se detiene en el reconocimiento de la situación de opresión, sino que prepara para la lucha por la humanización. Por lo tanto, la concientización, como objetivo y condición de una investigación comprometida con orientación dialogicista, se vale de una metodología que se posiciona como activa, dialógica, crítica y de espíritu crítico.

Desde esta perspectiva, el método de investigación freireano resulta “ciencia comprometida” en tanto co-construida por un colectivo que sostiene la investigación (aunque con diversos roles como ya fue señalado). La investigación del universo temático funciona sobre la base del diálogo de los equipos técnicos con las comunidades populares a partir de la valorización de lo que nuestro autor denominará el saber de experiencia-hecho (*saber de experiência feito*), del reconocimiento de su protagonismo en la construcción de conocimiento y de la posibilidad de una síntesis entre conocimiento científico y saberes populares que se configura en términos distintos a los de la invasión cultural y la imposición. Una investigación de estas características, al igual que el diálogo, “... es el encuentro entre hombres para ser más” ([1970] 2006: 111).

En *Educación como práctica de la libertad* tanto como en *Pedagogía del Oprimido*, este diálogo entre equipo técnico y pueblo propone una

ciencia en torno a la que se articula acción y pensar. Esto es, salir de la mera contemplación hacia la transformación, tanto como salir del mero activismo para invitar al pueblo a asumir un rol teórico. A este último respecto, este rol se despliega no solo en la observación comprensiva que se realiza para recoger el universo temático o vocabular del pueblo, sino también en variadas instancias que comprenden el proceso de codificación, descodificación y recodificación implicado. En este sentido, vale subrayar la presencia de representantes del pueblo en los “círculos de investigación temática” ([1970] 2006: 149) que podrían ser interpretados como espacios de teorización, de reconstrucción de teorías y puesta en diálogo de éstas con los hallazgos empíricos. La inclusión de espacios de teorización -y no solo de recuperación de saberes- resulta un aspecto a destacar a nivel metodológico, especialmente en experiencias con un marcado énfasis en las prácticas. Adicionalmente, la participación de integrantes del pueblo en dichos espacios de teorización da cuenta de la existencia en Freire de instancias de triangulación *in situ* entre investigadores/as de distinto tipo para la objetivación de la realidad y el enriquecimiento de la investigación. Así, los/as representantes del pueblo asumen roles distintos al de la provisión de información y conllevan agenciamientos desde su capacidad de hacer, conocer(se) y pensar.

Ciencia situada

La búsqueda por llevar adelante una producción de conocimiento que parta y tome en consideración los contextos geográficos, culturales e históricos concretos en los cuales se desarrolla resulta un tercer aspecto de relevancia del método científico freireano. Se plantea una “ciencia situada”, preocupado por su inscripción en el contexto temporal y espacial, así como en las relaciones de poder que lo atraviesan. Colares da Mota Nieto (2018) y Torres Carrillo (2020), al sistematizar las coincidencias entre Freire y Fals Borda, enfatizan su carácter situado. Esto es, el contexto opera no solo en lo que metodológicamente denominamos contexto de

descubrimiento que interviene en la definición del qué sino también en el cómo, el para qué y el para quiénes de la investigación.

En su *Pedagogía del Oprimido*, Freire tematiza explícitamente la situacionalidad vinculada a la condición ontológica de los sujetos. Por un lado, establece que somos “seres en situación” ([1970] 2006: 135-136) enraizados/as en condiciones temporales y espaciales con las que entablamos una relación de mutuo condicionamiento, al tiempo que rechaza la dicotomía que denominará “hombre-mundo” ([1970] 2006: 112). En *Educación como práctica de la libertad*, por su parte, plantea esta inscripción situacional en términos de sujetos que no solo están “en” el mundo sino “con” el mundo, con el que traban relaciones permanentes y que se expresan fundamentalmente en el ámbito de la cultura ([1967] 2008). Junto con Freire, sostenemos que no solo somos sujetos ontológicamente situados, sino que, además, la metodología concienciadora aporta al descubrimiento de nuestra condición ontológica como “seres en situación”. Considerar las circunstancias históricas es fundamental para entender nuestro modo de existir y de asignar sentidos dado que, solo a partir de nuestra ubicación en el tiempo y en el espacio, somos capaces de pensar.

Ahora bien, la situacionalidad es condición ontológica que se revela y patentiza en la metodología concienciadora; y opera igualmente como punto de partida del proceso de investigación y contenido programático de la educación. La investigación inicia por lo local, por el particular concreto -los problemas, las necesidades y los deseos de la población con la que el equipo se propone trabajar-, como recaudo frente al universalismo abstracto asociado a una descontextualización del conocimiento y sus sujetos. En un interesante pasaje, Freire puntualiza que el pensar crítico “...se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme”; a contramano, continúa, el pensar ingenuo concibe “el tiempo histórico como un peso, como la estratificación de adquisiciones y experiencias del pasado” de lo que resulta que el presente debe ser normalizado y bien adaptado” ([1970] 2006: 112). En este sentido, tiempo y espacio son interpretados como campos de acción que se van modelando por

la intervención de los sujetos, como campos de despliegue y afirmación subjetiva. Así se opone a una concepción de tiempo y espacio como presencias “macizas y pesadas” a las que solo queda adaptarse y ajustarse, o bien que funcionan como riesgos para una investigación en calidad de generadores de interferencias y sesgos que sacrifican la objetividad, la neutralidad y la universalidad.

Este particular concreto del que la investigación “se empapa” y que es preciso reivindicar frente a la ciencia positivista no conforma, sin embargo, el punto de llegada. El objetivo de toda práctica pedagógica, entre las que es posible incluir el quehacer científico, es “ir más allá” de donde se parte, es “moverse hacia” otro lugar (Freire, [1993] 2015). A nivel del planteo de un método científico, lo anterior se observa en la contemplación de un equipo mixto compuesto por investigadores/as universitarios/as y representantes del pueblo, en la búsqueda de una síntesis entre ciencia y saberes populares, en la danza epistémica planteada entre codificación, descodificación y recodificación.

Una “ciencia situada” contempla, entonces, la abstracción. El mundo que mediatiza las relaciones entre sujetos resulta, a su vez, mediado y dialectizado por la abstracción como lógica de operación de una metodología concienciadora. A este respecto, para Freire: “La abstracción es aquella operación por la cual el sujeto, en un acto en verdad cognoscente, retira el hecho, el dato concreto, del contexto real donde éste se produce y lo somete a su “ad-miración” en el contexto teórico. Y allí ejerce su cognoscibilidad sobre el dato, transformándolo de objeto “ad-mirable” en objeto “ad-mirado”» ([1967] 2015: 54). La abstracción conlleva así un distanciamiento para objetivar, conocer y transformar lo concreto y, de este modo, continuar estando en y con el mundo. En este gesto, no solo se reconoce el conocimiento anterior, sino que se accede a las causas que informan las formas de conocimiento y pensamiento previas y actuales.

Palabras de cierre

En este breve artículo me propuse abordar a Paulo Freire como un cientista social, aspecto poco explorado de su trayectoria y pensamiento que, sin embargo, dejó una importante huella en perspectivas críticas contemporáneas. Tres elementos conforman el núcleo central de su propuesta de “ciencia con orientaciones dialogicistas”: (a) una ciencia participativa basada en el diálogo activo entre sujetos con roles, saberes y conocimientos específicos que involucra a equipos técnicos y representantes del pueblo; (b) una ciencia comprometida que propone un diálogo concientizador donde el conocimiento se entrama con la transformación del mundo y de los propios sujetos, al tiempo que también involucra al pueblo en tareas de teorización; y, (c) una ciencia situada que postula el diálogo entre tú-yo-mundo como base de una investigación anclada en su contexto que comprende también a la abstracción.

En este triple gesto, el método científico freireano se propone unir lo que la ciencia positivista (y la educación domesticadora) separaba: el sujeto del objeto, el saber popular del conocimiento científico o escolar, la ciencia y la educación de la política, el conocimiento de las situaciones históricas específicas de quienes intervienen en su producción, los sujetos de su mundo.

Considero que tenemos la tarea pendiente de abonar a una reflexión más sistemática sobre los aportes de Freire a la tradición científica anti-positivista en América Latina y el Caribe, profundizar en sus diálogos con otros/as autores/as que fueron parte del momento fundacional de esa tradición, así como rastrear sus influencias en perspectivas y prácticas de investigación críticas contemporáneas que crean, retoman y desarrollan metodologías coherentes con los principios de la educación popular. Conocer -y asumir- la cuestión metodológica que recorre la obra del pedagogo pernambucano resulta condición de posibilidad para llevar adelante procesos de producción de conocimiento que asuman el legado

freireano, resignificando también el acumulado epistémico-metodológico de la educación popular.

REFERENCIAS

- Billies, Michelle; Francisco, Valerie; Krueger, Patricia y Linville, Daria (2010). Participatory Action Research: Our Methodological Roots. *International Review of Qualitative Research*, 3(3), 277-286.
- Colares Da Mota Nieto, João (2018). Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *Folios*, 48, 3-13. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/8131/6338>
- Di Matteo, Álvaro Javier; Michi, Norma y Vila, Diana (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 2 (3), 83-96.
- Fernández Mouján, Inés (2011). En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 15, 55-79.
- Freire, Paulo ([1967] 2008). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo ([1967] 2015). Sobre el acto cognoscente. En *Pedagogía de los sueños posibles* (pp. 51-57). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo ([1970] 2006). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. ([1993] 2015)]. La historia como posibilidad. En *Pedagogía de los sueños posibles* (pp. 59-61). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ortiz, Marielsa y Borjas, Beatriz (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1365>.
- Torres Carrillo, Alfonso (2020). Freire y Fals Borda. Praxis y emancipación. En A.A.VV. *Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores populares* (pp. 9-13). Caracas-Bogotá: Editorial Laboratorio Educativo.





Lo colectivo como construcción formativa

Fernando Lázaro*

En la realidad latinoamericana, surge la ineludible necesidad de una educación pública capaz de generar una transformación cultural, desafiando el *statu quo* del capitalismo predominante. Plantear un debate ético en defensa de los avances de la justicia social y de los derechos conquistados y por conquistar, en un avance sincrético que busque modificar la manera en la que interpretamos el mundo, introduciendo perspectivas críticas y proponiendo alternativas que cuestionen el sistema establecido. Pensar, generar, construir una *verdadera* educación emancipadora comprometida con la transformación social, promoviendo procesos de concientización que permitan a los sujetos reconocer las opresiones en sus vidas y emprender acciones, militancias de resistencia.

Esta revolución cultural, social y política se fundamenta en diversos postulados:

1. La ruptura epistemológica de perspectivas tradicionales como dadas y únicas.
2. La descolonización de nuestro pensamiento, abriendo paso a formas de conocimiento liberadas de modelos eurocéntricos, heteronormativos, hegemónicos y patriarcales.

* Educador Popular, cofundador de la CEIP Histórica, cofundador de los Bachilleratos Populares. Profesor Investigador de la Universidad Nacional de Luján; miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas; autor de varios libros y artículos sobre Educación Popular y Educación de Adultos.

3. La incorporación de los feminismos y la cuestión de género como proyecto político.
4. La inclusión de la perspectiva afrodescendiente y de los pueblos originarios, entre otras.
5. En cuanto a las pedagogías alternativas, se aboga por la pluralidad, reconociendo los diferentes tipos de enfoques y prácticas válidos. En lugar de adherirse a una única metodología preestablecida, nos sustentamos desde una perspectiva política definida.

Es crucial comprender qué entendemos por *alternativo*. No se trata simplemente de innovar, sino de transformar rabiosamente nuestras relaciones sociales. La innovación, que para muchos representa la sinonimia nuevo = bueno, es una creación del capitalismo cognitivo para poder, a través de ciertos adelantos tecnológicos, tener el poder de lo nuevo en contraposición a lo viejo, vaciando los entramados que se generan en la relación opresor - oprimido, privatizando y mercantilizando todo conocimiento. La verdadera transformación ocurre al repensar la educación en todos los ámbitos de nuestras vidas, no solo en el contexto escolar. La clave está en utilizar las pedagogías alternativas desde todas sus acepciones para transformar tanto a la escuela como a la sociedad en su conjunto, a través de un compromiso constante en la acción, el diálogo y la militancia (en cualquiera de sus dimensiones). Hablamos de educación cuando entendemos a la misma como un entramado social de disputas constantes, de relaciones de poder, de enredos colectivos que tensionan las perspectivas praxeológicas individualistas que en muchas regiones del mundo se intentan instalar al grito de sálvese quien pueda...

Es esencial considerar lo colectivo como una construcción formativa para la creación de comunidades educativas. Cuando hablamos de éstas las vemos desde una perspectiva de lo social; ampliar el concepto implica desbordar lo eminentemente escolar para conjugar una multiplicidad de redes y de enfoques: asaltar la comunicación y derribar barreras que puedan inhibir o restringir los procesos de construcción de conocimiento.

La falta de una formación docente política, creativa y revolucionaria se atribuye en parte a la naturaleza individualista de la práctica docente y a la escasa participación en los procesos de construcción. Es fundamental crear espacios educativos que fomenten el diálogo, la autonomía y la solidaridad, con una responsabilidad compartida por toda la comunidad.

Repensar la educación pública implica liberarla de enfoques academicistas y abrazar las luchas populares en tanto planteamientos pedagógicos contrahegemónicos y ver a la escuela como un espacio político, en constante movimiento y en relación con los diferentes espacios barriales. La formación política, especialmente en el ámbito docente, se vuelve esencial para desmitificar las relaciones de poder en la sociedad y capacitar a los sujetos para la construcción de un poder propio y participativo, en colaboración con otros y otras, en la lucha por la igualdad y la justicia social.

En tiempos de genocidios pedagógicos es menester reconfigurar interseccionalidades como herramientas para dar cuenta de las múltiples desigualdades sistémicas y, a partir de ello, generar otras relaciones pedagógicas como desafíos para inquietar, agenciar, incomodar, ciertos teoremas establecidos que solo contribuyen a profundizar las diferencias sociales.

Es desde estos intersticios y quiebres pedagógicos que se busca instaurar una dinámica de confrontación epistémica. El conocimiento es una construcción social y simbólica; por lo tanto, la definición de qué conocimientos enseñar no debe ser resultado de decisiones individuales, sino que deben reflejar las necesidades, urgencias y deseos colectivos arremetiendo en contra de beneficios y privilegios de ese 1% del mundo que posee más riqueza que el resto de la humanidad. En este contexto, los conocimientos que circulan en establecimientos educativos deberían servir para examinar y problematizar estas disputas sociales que los han constituido.

La realidad misma de los sujetos debe convertirse en objeto de conocimiento, dado que son seres sociales que construyen su realidad y su cultura. Los conocimientos no deben estar determinados por imposiciones prescriptivas, sino que deben ser elegidos de manera consciente, reflexiva, colectiva y política, con el fin de facilitar la problematización. Esto implica fomentar, a través de diversas formas de pensamiento (deductivo, experimental, histórico), la reflexión crítica y la articulación con la realidad.

Es urgente en tiempos de derechización del sentido común que los y las docentes podamos pensar en las educaciones populares como posicionamiento político en todos los espacios educativos. La educación popular dentro del Estado implica la implementación de prácticas educativas y políticas que promueven la participación activa de la sociedad en la toma de decisiones y en la construcción de conocimiento. Aunque tradicionalmente la educación popular ha estado asociada con movimientos sociales y organizaciones de base independientes del Estado, en algunos contextos, en algunos espacios educativos de Nuestra América se ha buscado integrar esta perspectiva dentro de las estructuras gubernamentales y del sistema educativo oficial.

El pensar la educación popular dentro del Estado puede tener varios objetivos:

1. Democratización del acceso a la educación pública gratuita y popular: Se compromete a que todos los sectores de la sociedad tengan posibilidades (sobre todo los de más bajos recursos) de acceder a la educación, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o geográfico.
2. Participación social: Promueve la participación activa de la comunidad en la gestión de los sistemas educativos, incluyendo la toma de decisiones en políticas educativas, la elaboración de currículos y la administración de las instituciones.

3. **Pertinencia cultural y social:** Reconoce y valora los conocimientos y las experiencias de las comunidades locales, integrándolos en el proceso educativo, para hacerlo más relevante y significativo para los y las estudiantes, teniendo en cuenta el concepto de interculturalidad crítica.
4. **Transformación social:** Busca utilizar la educación como una herramienta para el cambio social y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, combatiendo la exclusión, la discriminación y otras formas de injusticia social.

No se trata de que haya más educación o de que haya más escuelas, sino de entender que la escuela o cualquier institución educativa no es en sí misma transformadora, sino que son, en algún punto, decisiones políticas: cómo lograr la justicia educativa en textos, contextos, territorios y tiempos adversos, contradictorios y desiguales; entender la lucha educativa en termino de posibilidad, de crear todo un cúmulo de sentidos y subjetividades y un espacio propio para esas posibilidades.

La utopía iluminista de lograr la igualdad plena mediante la expansión de la educación es uno de los argumentos preferidos del liberalismo para justificar su aversión a las reformas que implican transferencias de recursos económicos entre sectores sociales para favorecer a quienes menos tienen. Doscientos años de expansión del sistema escolar han dejado en claro que la educación por sí misma no cambia la situación económico-social de las personas, ni de los pueblos, si no puede volcar sus resultados en un mercado laboral que los reciba e integre con justicia, si los espacios de producción simbólica no son accesibles para los sujetos que la educación ha formado, si la trama social no se abre para dar lugar a los nuevos educados por el sistema. Pocos enunciados son tan cínicos como aquél que se pronuncia frecuentemente ante el espectáculo de la miseria, de la delincuencia o de la degradación social: “lo que le falta a esta sociedad es educación” (Puiggrós, 2011: 146-147).

La implementación auténtica de la educación popular dentro del Estado puede requerir cambios significativos en las políticas y estructuras

educativas existentes, así como un compromiso real por parte de las autoridades gubernamentales de trabajar en colaboración con la sociedad y los movimientos populares. Esto puede implicar la asignación de recursos económicos y humanos adecuados, la formación de docentes y funcionarios y funcionarias educativas en enfoques participativos y democráticos y la promoción de una cultura de diálogo y respeto mutuo en todos los niveles del sistema educativo, así como también revertir el aislamiento de lo político en nuestros actos.

También dicha implementación implicará consensos y derribar ciertos mecanismos sociales que son testimonios de ciertos basamentos de matrices positivistas, que están intrínsecos en cada gesto, en cada cuerpo, en cada acción, y son constitutivos de ensamblajes dentro de un Estado capitalista y burgués, que nos configura como sujetos singulares sin circunstancia ni territorio.

Latinoamérica tiene muchas experiencias desde donde fundamentar esa educación popular. La campaña del CREAR (Campaña de Reactivación de la Educación del Adulto para la Reconstrucción), de Argentina, de 1973 a 1975 fue una experiencia palpable que, desde el Estado, llevó un proceso de alfabetización a todo el país, desde la concepción de una educación popular. Es posible también historizar otras experiencias que se fundaron al calor de la campaña de alfabetización cubana.

Las educaciones populares tienen que ser batalla frente a las expresiones de derecha fascista en América latina, que supieron configurar un entramado de categorías que se instalaron en el inconsciente colectivo de forma casi perversa y punitiva, tienen que ser en sí misma espacios de militancia íntegros. Hoy toda expresión de construir pensamiento crítico es resignificada, llamándola adoctrinamiento, una categoría que no abre debate en los espacios de educación pero que sí se ha instalado como acusación a todo proyecto o idea progresista. Entre las dicotomías entre transferir y construir, allí está eso que dicen adoctrinamiento. Podría hacerse una relación epistémica entre adoctrinamiento y transmisión;

el papel de la escuela desde la matriz sarmientina y liberal y cómo esa matriz define -no solo dentro de la escuela entre docentes y estudiantes sino fuera de la escuela y, por otro lado, el pensamiento crítico y su construcción de conocimiento. Desde este planteo, la categoría crítico sería equivalente a una *bajada de línea*. Más allá de que entendemos que la cuestión es al revés, cuando los sentidos son edificados como verdad, no hay mucha posibilidad de revertirlos y se termina cayendo en una lógica de culpables e inocentes. Las escuelas son un campo donde se dirimen poderes y resistencias; docentes y estudiantes están en el medio de todas estas disputas, intentando generar algo que pueda sacar al estudiantado de ese estado de pasividad, inmediatez y conformismo.

El adoctrinamiento es una imposición de creencias y valores. Debatir cuáles son esos valores es una contienda. Muchos espacios educativos privados anuncian la educación en valores, otros y otras enuncian que se perdieron los valores. Una escuela si no es pensada como adoctrinadora no puede jamás educar en valores, así como tampoco ningún valor se perdió. Si se hubieran perdido, ¿dónde fueron a parar? ¿Están escondidos? ¿O los valores son susceptibles a un contexto social, político, económico, no se pierden, sino que van cambiando y en algunos casos licuándose? Los valores se refieren a las creencias y principios que se consideran como ideales o deseables en una sociedad determinada y que son promovidos a través de diversos medios, como la cultura popular, los medios de comunicación, la educación y la política. Esa comunicación, esa educación y esa política son intersticios en los que el neoliberalismo fascista ingresa y genera formas de vivir en una sociedad determinada. Hoy los medios de comunicación hegemónicos, las redes sociales en el mundo son los principales generadores de sentido común y, en la mayoría de los casos, están sostenidos por grandes corporaciones multinacionales.

Esos valores incluyen la formación del individualismo, la competitividad, el éxito económico, el consumo por el consumo mismo, los estereotipos estéticos, la heterosexualidad, la masculinidad y la feminidad tradicionales, entre otros. La feminidad, a partir de la irrupción de los movimientos

feministas en el mundo, se ve tambaleada y exorcizada por las luchas que hacen que lo femenino y también lo masculino estén en un terreno claro de disputas. Una gran pulseada que lleva adelante los movimientos feministas populares es disputarle al neoliberalismo la posición de la mujer y otras identidades no solo en el campo laboral, sino en todos los espacios donde haya una mujer o una disidencia.

Es necesario repensar las enseñanzas y los aprendizajes desde las educaciones populares que tensionen los saberes instituidos y abran posibilidades a nuevas invenciones; que desde allí podamos empoderar a los/as sujetos, darles voz, cuerpo, espíritu, brindarles nuevas herramientas para posibilitarles nuevos futuros y volver a definir su especificidad. Y más que nada comenzar a pensar en los cuerpos como territorios en disputa, cuerpos críticos planteando las disidencias y las desigualdades sociales desde todas sus configuraciones. (Lázaro, 2019:25).

Desde todos los errores y aciertos, desde todas las luchas en las calles, desde las que dibujan siluetas en las veredas, desde cualquier rincón de Nuestra América, desde cualquier barrio de Nuestra América, construyendo poder popular, para los postergados y postergadas, los desarrapados y desarrapadas de este mundo teniendo como faro el camino que construyeron desde Simón Rodríguez a Paulo Freire, hasta nuestros días, hoy el grito es urgente, hoy lo colectivo es primordial para resistir y luchar desde nuestro campo contra todas las formas impuestas, desde nuestros quiebres y nuestras grietas, las luchas populares son y siguen siendo semillas de ese otro conocimiento por nacer, siempre. Las educaciones populares no tienen definición, no son... se están haciendo.

REFERENCIAS

Lázaro, Fernando (2019). Desde esas otras Educaciones populares y Pedagogías Críticas por los caminos del Sur. En Lázaro, Fernando; Alfieri, Ezequiel y Santana, Fernando (comps). *Educaciones populares*

y pedagogías críticas. Relatos desde el Sur
(pp.19-29). Buenos Aires: El Colectivo.

Puiggrós, Adriana (2011). La hora de la soberanía educativa en América Latina. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 143 - 151.





Colombia 1971 - 1991

Entre subversiones, represiones y transformaciones políticas

Alfonso Torres Carrillo*

Presentación

Estamos acá reunidos, a 50 años del golpe militar que interrumpió bruscamente un proyecto inédito de transformación política de orientación socialista y que se erigía como un referente de las izquierdas de América Latina y del mundo. Además de esta incuestionable significación histórica, en lo personal, dicho acontecimiento posee un hito significativo de los inicios de mi compromiso social y político siendo aún un niño.

En efecto, en septiembre de 1973 tenía 12 años, cursaba segundo de secundaria y pertenecía a un grupo estudiantil que se expresaba a través de un periódico que se llamaba La chispa; a través de este medio impreso (en mimeógrafo) hacíamos denuncias de situaciones que considerábamos injustas en la institución escolar y en el barrio. En la mañana del 11 de septiembre fuimos sorprendidos por la transmisión en vivo del asalto al Palacio de la Moneda, en la que mostraban el sobrevuelo de los

* Doctor en Estudios Latinoamericanos. Profesor emérito de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Integrante de los Grupos de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas y Procesos y metodologías participativas.

aviones de caza y los bombardeos; al día siguiente, lo que se nos ocurrió fue dibujar en una tela de manta blanca el rostro de Salvador Allende con orificios de bala por los que brotaba sangre y colgarla en un muro del patio del colegio. No recuerdo cuántos días estuvo ahí frente al silencio de quienes pasaban por allí, pero sí que dicha imagen quedó, junto con la del bombardeo, en mi memoria hasta el presente.

Más allá de este recuerdo personal y de la valoración histórica del hecho, es indudable que al igual que en otros países de la Región, en Colombia, el periodo que va de 1970 hasta comienzos de la década de 1990 representó un ciclo de intensa actividad política, signado en sus inicios por el ímpetu revolucionario, y que culmina en procesos de cambios institucionales que buscaban instaurar la esquivada democracia. Es sobre este ciclo al que me voy a referir en esta intervención oral (ahora artículo del boletín) que asume la forma de un ensayo reflexivo, en el que confluyen lecturas y experiencias previas.

La hipótesis que organiza la exposición es que en Colombia, al igual que en América del Sur, el ascenso de las luchas populares y la radicalización de los partidos de izquierda antecedieron a los regímenes represivos y, luego, se reactivaron y expandieron, contribuyendo a la crisis de las dictaduras y aportando a las transiciones democráticas que les sucedieron. Es esa dialéctica entre procesos y movimientos populares, dinámicas represivas y surgimiento de resistencias y de nuevos movimientos que posibilitan rehacer democracia, la que permite hacer inteligible la persistencia del potencial instituyente de los procesos y luchas populares:



El proceso político y social

En Colombia, este ciclo de ascenso de luchas sociales y políticas revolucionarias- dictaduras- represión- resistencias y nuevos movimientos- transiciones democráticas, tuvo como antecedente inmediato la imposición violenta del capitalismo y del modelo desarrollista (1946-1965) que se expresó inicialmente en el campo (periodo de la Violencia que dejó 180.000 muertos) y luego en las ciudades con el crecimiento la migración campesina y la proliferación de “cinturones de miseria” en la periferia urbana.

La tímida industrialización y el precario reformismo desarrollistas contribuyeron al incremento de la pobreza, al desempleo y a la informalidad laboral y a la permanente lucha por vivienda y servicios públicos y sociales. Estas adversidades, junto a las expectativas de lo que la vida urbana

prometía, llevaron a que entre las décadas de 1960 y 1970 aumentaran las luchas por el derecho a la ciudad y las protestas contra el alto costo de vida y aumento en las tarifas del transporte y otros servicios.

Mientras estas problemáticas y luchas sociales crecían, en el plano político se dio un cierre institucional que impedía canalizarlas por la vía institucional. Entre 1958 y 1974, la élite política (liberal y conservadora) pactó una alternancia en el gobierno y una paridad en la repartición de cargos burocráticos en las ramas del Estado, la cual solo permitía que liberales y conservadores pudieran tener cargos públicos; además impedía la existencia y el acceso al gobierno de fuerzas políticas por fuera del bipartidismo; por otro lado, el Frente Nacional acentuó el clientelismo, la abstención electoral y la deslegitimación de los partidos *tradicionales* (liberal y conservador).

En este contexto de cierre político e institucional, en Colombia -como en otros países de América Latina- el inconformismo ganó formas organizativas y expresiones políticas que cuestionaban el orden establecido. Por un lado, se hicieron más visibles movimientos sociales (de campesinos, de trabajadores, de indígenas, de profesores y universitarios, de ciudadanos en general) que a través de organizaciones de orden nacional (ANUC, CRIC) se expresaban por medio de tomas de tierra, huelgas, movilizaciones, protestas y paros cívicos. El Paro Cívico Nacional del 14 de septiembre de 1977 que paralizó las principales ciudades por varios días, representó el culmen de dicho ascenso de las luchas sociales.

Por otro lado, en lo político, el Frente Nacional no logró impedir el surgimiento y ascenso de diferentes formas de oposición en las que confluían dinámicas continentales (como la Revolución Cubana) y otras específicas del régimen político colombiano. Así, fueron emergiendo diferentes organizaciones de oposición que iban desde las que surgían al interior de los propios partidos gobernantes hasta las insurreccionales anti sistémicas (Pérez, 1989):

- 1) De carácter intra bipartidista: como el Movimiento Revolucionario Liberal, liderada por Alfonso López Michelsen, hijo de presidente y que lo sería luego (1974 -1978);
- 2) Oposición extra bipartidista pero no antisistémica, como la Alianza Nacional de Oposición, ANAPO, liderada por el general Rojas Pinilla.
- 3) De oposición antisistema en el marco del sistema político: como la del Partido Comunista y el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario, que respondían a las alineaciones de la izquierda mundial.
- 4) De oposición antisistema insurgente, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), inicialmente de base campesina, el Ejército de Liberación Nacional (ELN) de inspiración guevarista, el maoísta Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Movimiento 19 de abril (M19), nacionalista popular, inicialmente urbano.

Durante la segunda mitad de la década de 1970, las luchas y movimientos sociales, así como la actividad de la izquierda insurreccional alcanzaron una gran magnitud.

Como luego del Paro Cívico Nacional de 1977, se las veía como fuerzas en ascenso, las élites civiles y militares le apostaron a la represión a través del gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala; éste expidió el Llamado Estatuto de Seguridad (1978) inspirado en la doctrina de seguridad nacional elaborada en los Estados Unidos y que aplicaban las dictaduras militares en otros países del continente. Su expresión inmediata fue el allanamiento de viviendas y de sedes de organizaciones sociales, la detención masiva de militantes de izquierda y de movimientos sociales, a quienes se les acusaba de subversivos y en muchos casos se les torturaba y desaparecía, como en el resto del continente.

Como puede evidenciarse, en Colombia, al igual que en América Latina, esta salida autoritaria y represiva de las élites del país respaldada por el gobierno de USA no puede entenderse por fuera del ascenso de las luchas populares y el ascenso de las izquierdas iniciado desde fines de la década de 1960 y que, en cada contexto, se prolongó hasta que lo interrumpió la represión.

La educación como escenario de lucha

Colombia, como otros países del Tercer Mundo, exhibió durante la primera mitad del siglo XX bajos indicadores en cuanto a alfabetismo y escolaridad. La herencia colonial, la escasa presencia del estado republicano y el desinterés de sus élites políticas por mejorar las condiciones sociales y culturales del pueblo, se expresaban en datos como los siguientes: en 1900 la tasa de analfabetismo como porcentaje de la población adulta en Colombia (66%) se encontraba entre las más altas de América. En cuanto al porcentaje de alumnos matriculados en primaria, dentro de la población total Colombia tenía el 3,5% en 1900, cifra bastante inferior, por ejemplo, a la de Argentina (8,4%), Costa Rica (6,1%) y Chile (5,3%) (Uribe Escobar, 2001: 2).

Para mediados del siglo XX, la situación había variado poco: la tasa de analfabetismo en 1951 era del 37.7% (la de las mujeres superaba el 40%), la escolaridad en el nivel primario alcanzaba el 59%, la media 9.8% y la superior solo el 1.6%. Es decir, más del 40% no tenía acceso al sistema, sólo una décima parte llegaba a secundaria y una ínfima minoría a la universidad, reproduciéndose en el sistema educativo la injusta estructura social (ACEP. 1974).

Desde mediados de la década de 1950 y hasta fines de la siguiente década la atención gubernamental a la problemática educativa va a tener grandes avances, en el contexto de las políticas desarrollistas y el auspicio de las agencias internacionales que lo impulsaban. Ya entre 1954 y 1957 el

gobierno militar había diagnosticado la precaria situación del sistema escolar, había creado instancias de planeación nacional y había invitado misiones extranjeras para organizarlo. Sin embargo, al final de esta administración, más del 50% de la juventud del campo, permanecía fuera del sistema escolar.

Durante el periodo 1958-1974, hubo una gran expansión del sistema educativo a todos los niveles y se invirtieron grandes recursos provenientes de ayuda extranjera y se recibió asistencia técnica por parte de agencias internacionales (UNESCO, PNUD, el Banco Mundial, la AID). Aunque las desigualdades estructurales heredadas continuaron, sí se avanzó en la mejora de casi todos los indicadores educativos: el número de estudiantes que asistía a la escuela aumentó dramáticamente entre 1958 y 1974. En 1958, había aproximadamente 1.700.000 estudiantes matriculados en todos los niveles del sistema escolar. En 1974, había más de 5.000.000 de estudiantes matriculados y 38.000 escuelas, atendidas por cerca de 200.000 maestros. La matrícula de primaria llegó a 3.844.128. La educación secundaria aumentó seis veces, de 192.079 a 1.338.876. La educación superior se incrementó de 20.000 a 138.000 estudiantes. (Arvone, 1978:3).

En términos cualitativos, aumentó la presencia de escuelas en las zonas periféricas de las ciudades y en algunas cabeceras urbanas de zonas rurales, lo cual significó que se formaran las primeras generaciones de origen popular y campesino que podían cursar la educación básica; el aumento de cobertura en las universidades públicas históricas y la creación de varias en algunas ciudades intermedias incorporó un nuevo sujeto social: el de los estudiantes universitarios, quienes también irrumpen en la vida pública con sus movilizaciones y protestas. Es también en estos ambientes estudiantiles urbanos donde las ideologías políticas de oposición al gobierno y al sistema ganan adeptos; son también estos estudiantes universitarios quienes se suman a nuevas iniciativas educativas y culturales de carácter emancipador.

En efecto, desde mediados de los 70s, se expanden múltiples prácticas comunicativas, educativas, eclesiales y culturales que se asumen como *populares o liberadoras* en las que confluyen: militantes y ex militantes de izquierda política, cristianos *comprometidos*, universitarios, activistas de base (urbanos y campesinos), profesionales, trabajadores del arte y la cultura y estudiantes y maestros de secundaria y universidad.

Surgen centros de apoyo a estos procesos populares; algunos con relación a congregaciones religiosas impactadas por el Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal de Medellín, tales como el Centro de Investigación y Educación Popular, Dimensión Educativa, CEPECS y CEPALC; otros, impulsados desde perspectivas renovadoras de la izquierda como el Instituto Popular de Cultura, FORO por Colombia y Corporación Región; también revistas y publicaciones periódicas de análisis social y político y sobre estas nuevas perspectivas críticas: Alternativa, Controversia, Opción, Colombia Hoy, Solidaridad, Aportes y Foro.

De ese modo, junto a la educación institucionalizada en el sistema escolar, en Colombia emerge un campo alternativo de lo educativo y lo pedagógico, de la mano del ascenso de nuevos movimientos sociales, culturales, eclesiales y políticos, los cuales ampliaron el espectro de la izquierda colombiana al ámbito más social y cultural que partidista.

Claro está que, durante este período, Colombia protagonizó una experiencia muy significativa en cuanto al movimiento magisterial. A la par que la cobertura escolar crecía durante las décadas de 1960 y 1970 también crecía el número de profesores contratados por el Estado y también crecían sus procesos auto organizativos; tanto así que en 1959 nace la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, instancia nacional de organización del profesorado colombiano. Este sindicato durante sus primeras dos décadas de existencia centró sus acciones en la conquista de derechos laborales y protagonizó multitudinarias movilizaciones en su defensa.

Pero a partir de 1982 y lo largo de la década de 1980 incorporó una bandera de lucha inédita: construir junto con la sociedad colombiana un proyecto pedagógico para el país; ello significó la creación de centros de investigación y auto-formación a lo largo y ancho del país, así como de la Revista Educación y Cultura, como medio de difusión de las construcciones y reflexiones generadas por los profesores e intelectuales de la pedagogía que los apoyaron. Esta movilización cultural y política por un proyecto educativo que disputara la hegemonía al gobierno y a las élites políticas significó una gran experiencia para miles de maestras y maestros del país, así como el aumento de la capacidad del Sindicato para incidir en la formulación de la Ley general de Educación de 1994, hija también de la apertura democrática generada por la nueva Constitución Política de 1991.

Procesos de paz y transformaciones institucionales

Esta Carta Constitucional era también el resultado de las dinámicas políticas y sociales a las que veníamos refiriéndonos en la primera parte de este artículo. Ya habíamos señalado cómo la respuesta de las élites colombianas, bajo la influencia de los Estados Unidos, al ascenso de las luchas sociales y la insurgencia política había sido la represión, sin que acudieran a un golpe militar como en otros países. Dicha política represiva llevada a cabo durante el gobierno de Turbay no tuvo los efectos esperados: los movimientos cívicos y populares, al igual que la actividad guerrillera, se incrementaron cuantitativamente.

El siguiente presidente, Belisario Betancourt cambió la estrategia: negociación política con las guerrillas y reformas institucionales para ampliar la participación ciudadana: así, con la resistencia de los militares, se inicia un proceso de paz entre el gobierno con las FARC, que da origen a la Unión Patriótica y que se frustra por la persecución y aniquilamiento sistemático de sus dirigentes y bases: según la JEP (2002) 5.733 militantes

de este partido fueron asesinados entre 1984 y 2016. El proceso de paz se rompió y las FARC vuelven a la lucha armada. También con el M19 hubo un acuerdo para el cese al fuego que también fue incumplido por el Estado.

Y a fines de la década, durante el gobierno de Virgilio Barco, se reinician las negociaciones con el M19 que condujo a un Acuerdo de Paz con el M19, el cual también se afectó por el asesinato del líder del M19 Carlos Pizarro y de 3 candidatos presidenciales en 1989.

Con el gobierno siguiente (Cesar Gaviria) se continuó el proceso, al que se sumaron el EPL, el Movimiento Quintín Lame (guerrilla indígena) y el PRT, y que llevó a la realización en 1991 de una Asamblea Nacional Constituyente, la cual facilitó la participación de un amplio espectro de grupos sociales y políticos para repensar las estructuras del Estado y la elaboración de la actual Carta Constitucional.

Paradójicamente, esta apertura democrática coincidió con la implementación de las políticas neoliberales y sus nefastas consecuencias económicas y sociales para la mayoría de la población, lo que condujo a un nuevo ciclo de protestas en los años siguientes. Este ascenso de las luchas sociales y la permanencia de la acción insurgente de las guerrillas de las FARC y el ELN, llevaron a que la represión estatal no cesara, ahora ampliada por la expansión del paramilitarismo, el asesinato de líderes sociales y la criminalización de la protesta. Se iniciaba así un nuevo ciclo perverso de la historia de Colombia.

REFERENCIAS

- ACEP (1974). La población en Colombia. Bogotá: Canal editores
- Arvone, Robert (1978). Políticas educativas durante el Frente Nacional. Revista Colombiana de educación, 1, 1-30.

Cuevas, Pilar; Naranjo, José y Torres, Alfonso (1996). La educación popular en Colombia durante la década de ochenta. Bogotá: UPN.

JEP (2022). Caso 06: victimización de vínculos de la Unión Patriótica. Bogotá: Justicia Especial para la Paz.

Pérez, Hesper (1989). La oposición al bipartidismo durante el Frente Nacional. Bogotá: UN

Uribe Escobar, José Darío (2001). Estadísticas educativas en Colombia en el siglo XX. Bogotá: Banco de la República.





Sujeto y proyecto a cincuenta años del golpe de estado en Chile

Reflexiones para el presente

Beatriz Areyuna*

En la última década, América Latina y por qué no decir gran parte del mundo, han vivido vertiginosos ciclos políticos; por un lado se han manifestado grandes movimientos de indignación frente a la depredación capitalista, el patriarcado y las democracias representativas y, por otro, se comenzaron a manifestar expresiones de populismo, que ponen en alza a los caudillos de extrema derecha, los que sin tener que dar golpes de Estado, están usando la actual arquitectura política de la democracia para hacerse de los gobiernos. La pandemia acentuó los sentimientos de inseguridad de las personas y hoy pareciera que los grandes procesos de profundización de la democracia están en riesgo.

Es sabido que la democracia surge en sociedades con modos de producción capitalista y el liberalismo político del siglo XIX alzó su bandera con una fórmula restrictiva y antidemocrática. Sin embargo, la relación de la democracia con el capitalismo es contradictoria (Cavarozzi, 2006); fue la lucha por los derechos y en particular la cuestión obrera de fines del siglo

* Profesora de Historia y geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Doctoranda en Educación por la Universidad de Humanismo Cristiano (USHC). Investiga sobre educación ciudadana, educación en derechos humanos y pedagogía crítica. Directora de la escuela de pedagogía media de la UAHC. Docente de la misma universidad. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas .

XIX y XX lo que hizo que el juego de la democracia se activara. La revolución rusa primero y luego la revolución cubana hicieron que en la arena democrática se discutieran los derechos sociales y civiles al calor de las grandes luchas del movimiento obrero (Fontana, 2017). La democracia como promesa logró no sólo una importante ampliación de derechos, sino que, desde la década de los 70, se generó un debate democrático sobre la relación entre mercado y estado: Chile, Uruguay, Argentina, México y Brasil, entre otros, discutieron las formas de regulación política al mercado y los deberes sociales del estado. De esta manera, la democracia también tuvo la posibilidad y capacidad política de delimitar las acciones del mercado. Esta participación democrática entra en crisis con la implantación de un modelo de democracia neoliberal en los años noventa en adelante y hoy pareciera mostrar su mayor expresión de receso.

En este sentido, la construcción de proyectos políticos desde la izquierda y el progresismo latinoamericano han tenido variopintas expresiones: movimientistas, guerrilleras o revolucionarias y también las grandes luchas al interior de la arena democrática, como es el caso de la Unidad Popular, la revolución a la chilena o la revolución con empanadas y vino tinto, como la llamó Salvador Allende. A 50 años del Golpe de estado en Chile y a sólo un año de un proceso constituyente que debía expresar las demandas de los movimientos sociales y de una ciudadanía que *despertaba* después de 30 años de democracia neoliberal para poner fin a la constitución de Pinochet -y como rezaba la consigna: “matar al neoliberalismo allí mismo donde se había encubado”-; nos hemos propuesto levantar algunas reflexiones sobre las posibilidades o las dificultades en la constitución del sujeto/a político y su vínculo con el proyecto histórico en el presente. Una reflexión que está en la base de la construcción de un proyecto de cambio y transformación social que se enfrente al neoliberalismo, en la escala que sea, porque la transformación puede ir desde la reforma a la revolución y la historia nos ha demostrado que todas las escalas en la práctica son necesarias para acumular en tiempos inciertos y de reflujo ciudadano como los que vivimos.

¿Qué puede haber en común entre el proceso que permitió el triunfo de la Unidad Popular en los años setenta y el gran estallido social del año 2019 en Chile? ¿Cómo cambia el sujeto de la revolución con empanadas y vino tinto a este otro, al parecer sin proyecto, que enfrenta el motín popular de octubre? Hilvanar estos dos tiempos históricos pudiera parecer una tarea vana e innecesaria. Sin embargo, hay dos cuestiones que valen la pena decir, para darle una oportunidad a esta reflexión: primero, que la historia reciente de Chile es una historia abierta y siempre inconclusa. El golpe de estado de 1973 interrumpió un proceso largo de lucha, reivindicación y consolidación de un sujeto que encontró un lugar en la vida y en la historia a través de un proyecto político: sujetos subordinados, desplazados, invisibles encontraron la fuerza y la dignidad en la lucha por sus derechos (Cabaluz y Areyuna, 2020) y por primera vez en la historia, triunfaron. El triunfo de la Unidad Popular no sólo llenó de alegría a la mitad de los chilenos, sino alzó las esperanzas de miles en gran parte del mundo.

El golpe de estado puso fin por la fuerza a la celebración; triunfo, derrota, lucha y agravio se encadenaron en la memoria colectiva de muchos. La larga dictadura conculcó todos los derechos ganados y castigó a su pueblo; los y las luchadoras contra la dictadura tenían en la retina ese proyecto histórico largamente incubado; sin embargo, la democracia pactada, la democracia de los acuerdos, generó un proceso de subsidencia de la memoria social (Salazar, 2003) y los acuerdos con el gran empresariado neoliberal implantaron nuevas formas culturales que parecieron capturar la subjetividad de las grandes mayorías. Sin embargo, el pasado no había pasado.

En las primeras décadas del siglo XXI, en Chile comenzaron a visibilizarse nuevos movimientos sociales y nuevas expresiones colectivas de indignación contra el sistema. Esa trayectoria se manifestó con fuerza el 2011 a través del movimiento estudiantil, pero al mismo tiempo se observó una fuerza social, que parecía haber desaparecido del espacio público: actores, movimientos, organizaciones o simples gestos en el espacio

público, manifestaron una narrativa histórica que portaba una memoria colectiva sobre su propio pasado, aquello que les otorgaba identidad; no se trataba sólo de una genealogía, sino de un diálogo activo y crítico, una identificación con un lugar en la historia y en la memoria sobre la construcción de un proyecto popular.

Esa es la segunda cuestión donde apoyo esta reflexión, la fuerza de la memoria en el proceso de constitución de proyecto y de sujetos históricos. La memoria puede operar como una fuerza acrítica, que niegue el pasado o que se apegue a él sin contradicciones, pero también puede ser una fuerza activa y telúrica, cuando opera como una memoria crítica que toma el pasado para proyectar el futuro. Eso implica dejar cosas atrás, tanto como sea necesario, quedarse con las raíces que te sostienen y ver el futuro como nunca lo imaginaste. Porque la historia reciente de Chile está inconclusa y porque hay mucha memoria en las luchas de los movimientos sociales es que puede valer la pena enfrentar estos 50 años como un solo proceso.

Comencemos a mirar cómo era el clima político en la década de los setenta y cómo se entendía la articulación entre sujeto y proyecto histórico. En la década de los 70 existió en Chile un horizonte compartido de emancipación, que fue largamente soñado y proyectado, donde se embarcaría todo un amplio y variopinto sector en el metarrelato de la Unidad Popular; se trataba sin duda de una época de alza de la lucha de clases, la Unidad Popular proyectó una batalla cultural, que incluía un programa de alfabetización política. Dicho de otro modo, la politización contó con una política de masas, se estaba formando a una *clase* que pudiera conducir y hacer permanecer la revolución. Esa es una clave importante: había un proyecto histórico que defender y se buscó trasladar la cultura de la vanguardia a las masas populares; se trataba de una cultura letrada, racional, libresca y moderna, es cierto, pero de identidad popular y poniendo el protagonismo en el mundo popular.

La cultura política de izquierda en la década de los setenta (que se proyectó en gran medida en los ochenta), se basaba en un pensamiento político que no estuvo exento de fisuras o contradicciones, no sólo a nivel teórico sino también en las vivencias de los sujetos, los de la vanguardia y los de las bases político sociales. Esas emergentes contradicciones las podríamos agrupar en tres ideas: primero, la noción de sujeto histórico, asimilado o eliminado por la categoría clase; en segundo lugar, la fuerza social y política de un determinado proyecto. ¿Quiénes componían esa fuerza? Fue común para el pensamiento político de la época pensar que su motor era el partido político. Y, en tercer lugar, se pensaba que la adhesión de las masas populares al proyecto histórico tenía relación con la inclusión a un proyecto político ideológico. La conciencia de clase y la concientización de las masas fue una estrategia de la acción política. Esto, como planteó Freire (2005) en la *Pedagogía del Oprimido*, también podía implicar formas de subordinación al discurso ideológico sin el desarrollo de una manifiesta conciencia histórica que implicase las formas subjetivas de autobiografiarse y las intersubjetivas de hacerse con otros distintos en la superación de la condición de subordinado explotado, negado.

Estas tensiones que se manifestaron en forma tímida en la década de los 70, se fueron profundizando con el surgimiento de los nuevos movimientos sociales (Castells, 2004; Zibechi, 2006; Retamazo, 2009) y han expresado su complejidad para la configuración de una fuerza social y política amplia. Las expresiones de esa complejidad se han dado tanto en la proyección de gobiernos progresistas -como es el caso de la asamblea constituyente en Bolivia-, como en la posibilidad de establecer una plataforma común -en el caso del fracasado proceso constituyente chileno-. Se trata de identificar las claves del pensamiento político que ya no forman parte de las nuevas subjetividades políticas, pero al mismo tiempo identificar cómo esas nuevas subjetividades pueden configurar u obstaculizar la construcción de proyectos colectivos, más allá de la propia dinámica o experiencia de la organización.

Uno de los problemas del pensamiento político ha sido la comprensión lineal de la historia que impide dimensionar la fuerza o el carácter de la coyuntura y hace creer que esto es progreso ilimitado, “la revolución es imparable”, o que el momento histórico es definitivo o terminal. Si asumimos que la dialéctica de la historia es mucho más compleja que eso y que son muchas temporalidades las que se juegan en una historia, quizá nuestra mirada de la política (la politización y las influencias en la formación de subjetividades) dejen abiertas las posibilidades de aprovechar al máximo cada coyuntura en su multidimensionalidad para provocar el ensanchamiento de la fuerza social y el espacio público en horizonte de mayor duración.

Por otro lado, Zemelman (2012) nos recuerda los problemas para comprender al actual sujeto político y su constitución; el sujeto -nos dice el autor- no puede ser leído asimilándolo a una categoría como clase o masa. Al mismo tiempo nos advierte la complejidad de dar cabida a todas/ todos en un proyecto histórico, porque los sujetos son más complejos que una categoría o un movimiento. Si en las coyunturas o momentos que construyen la historia -agrega-, la enorme multiplicidad de actores, de sujetos que coexisten y actúan todos a la vez con distintas capacidades de presión, con distintas demandas, con distintas visiones de futuro, con distintos proyectos, y todos a la vez son concomitantes, enfrentamos un grave problema para construir un proyecto común: ¿cómo enfrentamos el problema de la jerarquía? ¿Qué es más importante, qué es primero y qué es segundo?

La historia no es lineal, es una construcción de múltiples simultaneidades y por ello entran en colisión distintas historias, sujetos/as y demandas. En la tradición marxista se intentó resolver el problema con la metodología de lo estratégico y lo táctico, donde por lo general lo estratégico es lo que hacemos primero, en lo que ponemos énfasis, la meta y lo táctico es lo que podemos postergar o incluso reemplazar por otra táctica. El problema es que en la mirada clásica, que tiene la legitimidad para definir aquello, es una vanguardia. En el escenario actual, no existe confianza en

las vanguardias y los movimientos, los actores desean que su expresión sea directa y sin intermediarios en el espacio público. Ello nos permite retomar uno de los problemas más complejos de lo político, la relación entre opciones ideológicas y posibilidades históricas.

Si yo no tomo en cuenta una visión de la sociedad, si tengo una concepción del futuro, si no tengo un valor evidente de las prácticas constructoras de nuevas sociedades caigo en el pragmatismo rápidamente. Y ese pragmatismo que fácilmente va socavando mi concepción del proceso se va alienando a las fuerzas dominantes no solamente internas sino externas... Pero si yo me quedo solo con los valores y no me planteo el problema político del valor, caigo en el otro extremo, caigo en el ideologismo. Ni pragmatismo ni ideologismo, porque el pragmatismo es un intento de cambiar realidades sin tener claridad ideológica o valórica en el corto y largo tiempo, y el ideologismo lo contrario: es querer decir que “yo cambio la realidad con puro discursos” (Zemelman, 2012:15)

Muchas de estas complejidades han formado parte del complejo camino de construcción de alternativas al neoliberalismo y de luchas que puedan tocar a los poderosos. Miremos entonces el caso del motín popular de octubre del 2019 en Chile y el proceso constituyente. Chile despertó... ¿dormía como un oso que despierta de una larga hibernación y luego vuelve a dormir? La amplia y conocida demanda por asamblea constituyente en Chile no se verificó como hecho fortuito, encuentro casual o la capacidad de una vanguardia para articular tan variado y espectacular pliego de peticiones diseminados en cartulinas, escritos a mano, o indignaciones escenificadas de tantas formas, que ningún rollo o cámara podrían capturar; desde ese 18 de octubre, en Plaza de la dignidad como lugar simbólico de la disputa y en todo el territorio como resistencia, organización o encuentro.

La pregunta que circulaba por la clase política era qué quieren. El petitorio, ¿quiénes son sus líderes? La vanguardia y ¿cómo solucionamos esto? El pragmatismo de la negociación, o simplemente ¿Quiénes son? ¿los pobres del campo y de la ciudad? ¿gente común? ¿Muchedumbre,

pueblo? La enorme diversidad de sujetos/as, cuerpos/as e identidades que se encontraron en el motín popular de octubre no conformaron las características definitorias de los movimientos sociales clásicos (discurso, programas, líderes conocidos y plataforma única); más bien se trataba del reconocimiento del dolor propio en el espacio colectivo y en la estructura de dominación que le generaba el dolor al cuerpo o al alma (no era depresión, era capitalismo). Eso y un conjunto de múltiples y diversas organizaciones (feministas, sindicales, territoriales, estudiantiles) que, durante mucho tiempo, venían irrumpiendo el espacio público e incluso moviendo agendas políticas, como el movimiento estudiantil del 2011 o las asambleas territoriales en la Patagonia o Freirina. Sin lograr que la acción colectiva de unos se uniera significativamente con la de los otros como una fuerza social que fuera capaz de acumular fuerza teórica (conocimiento) y fuerza política, las preguntas por el poder y la disputa del poder (poder territorial y local formaba parte del repertorio, pero la disputa por el gobierno parecía algo lejana y se le miraba con desconfianza).

Lo que sí se había logrado en el dinámico ascenso del movimiento social chileno, desde el año 2006 en adelante, fue la adquisición de nuevos repertorios y dinámicas de asociatividad y organización, que en oposición e incluso rechazo a los partidos y las prácticas hegemónicas de las vanguardias promovían nuevas formas de socialización política, que reclamaban horizontalidad y espacios de construcción de identidades desde el lugar propio; nuevas formas de pensar la acción colectiva o la protesta y la posibilidad del encuentro en identidades variadas o peticiones diversas, en un mismo espacio (el liceo tomado, por ejemplo).

A las clásicas demandas por el derecho a la salud, la educación, el trabajo y la vivienda, se sumaron los reclamos por los derechos colectivos como el agua o el aire, de las comunidades, poniendo de relieve el grave conflicto de intereses entre ellas, sus derechos a una vida digna y los grandes capitales empresariales y financieros. Las demandas sociales y colectivas permitieron repensar la comunidad, que en sus escalas local-regional-vecinal, se transformaban ahora en un espacio natural-legítimo

de soberanía y de participación ciudadana, materializada en nuevas o reeditadas formas y espacios de organización política: las asambleas territoriales.

El logro del 2011 fue que la demanda por el fin del lucro y el cuestionamiento a la constitución como origen del problema permitió a los estudiantes hacer alianzas con otras organizaciones, donde el cambio a la constitución era un elemento programático; los mineros, por ejemplo, se sumaron a una de las marchas masivas del 2011 exigiendo que el aporte de la gran minería del cobre se fuera a educación y no a los militares. La activación de la sociedad civil generó la convergencia y tensión entre el clásico peticionismo sectorial y la búsqueda de nuevos modelos de participación política.

Desde el 18 de octubre del 2011, en medio de un estallido social desestabilizante, cientos de cabildos y asambleas territoriales se diseminaron por el territorio. Mientras la clase política fraguaba un acuerdo y la defensa de la presidencia, el pueblo se reunía en cabildos, asambleas, conversatorios plaza y al mismo tiempo tomaba la calle. La reunión, la sola reunión fue una ganancia; la postdictadura chilena había destruido el lazo social, fragmentado a la comunidad y había generado un proceso de subsidencia de la memoria colectiva (Salazar, 2003; Citrón, 1998). Con ello, las memorias sueltas y fragmentadas no encontraban el lugar común para constituir la identidad del grupo y las existencias deambulaban ensimismadas, narcotizadas en las opciones que les daba el mercado.

Si bien la promoción de un proceso constituyente no solucionaba los problemas sociales y las graves desigualdades que vivíamos chilenos y chilenas y ciertamente fue parte del acuerdo al que llegó la casta política como fórmula de salvataje al presidente Sebastián Piñera, también es cierto que la demanda por asamblea constituyente formaba parte del movimiento social, porque gran parte de las luchas sociales por salud, educación, medio ambiente, protección social, entre otras, chocaban con trabas constitucionales. Cambiar la constitución de Pinochet sí formaba

parte del imaginario, y eso hizo que a regañadientes en un principio y con entusiasmo después, gran parte de las organizaciones y actores que habían participado de la revuelta se unieran al proceso. Si bien algunos intelectuales de izquierda nos recordaron después de la derrota electoral del 4 de septiembre de 2021 que el proceso representaba posiciones claudicantes, lo concreto es que el proceso se dio y puso en el centro de la arena política a todas aquellas discusiones marginadas y marginales durante décadas. La convención tuvo una fuerza histórica que no se va a perder y me parece imperativo que no se pierda. Porque mostró sujetos y sujetos con potencia y capacidad política para dialogar y reunirse, que es lo propio de la política (Arendt, 2018) y porque por primera vez en 50 años se plasmó por escrito lo más parecido a una visión programática de la sociedad civil.

La derrota electoral a su vez es representativa de los problemas epocales, del giro subjetivo, de las desconfianzas. La creencia de que sólo mi organización tiene los valores de la pulcritud, los esencialismos, el exceso de acción performática y las dificultades para definir jerarquías en las apuestas de lucha. Todo ello sumado a un voto obligatorio que visibilizó a una población mayoritariamente despolitizada perteneciente a sectores medios y populares, a quienes hoy pretende representar el discurso autoritario y populista. Por ello, la fuerza de la experiencia histórica nos debe recordar que la historia de Chile sigue inconclusa y la lucha continúa.

REFERENCIAS

- Arendt, Hannah (2018). *¿Qué es la política?* marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 291-312. Barcelona: Paidós.
- Cabaluz, Fabián y Areyuna, Beatriz (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del
- Castells, Manuel (2004). *La Era de la Información*. Madrid: Alianza.

Cavarozzi, Marcelo (2006). *Autoritarismo y Democracia (1955-2006)*. Buenos Aires: Ariel.

Citrón, Suzanne (1998). La Historia y las tres memorias. *Cahiers Pédagogiques de París*, 199, Diciembre 1981. En M. Pereyra (comp). *La historia en el aula*. Instituto de Ciencias de la Educación: Universidad de la Laguna.

Fontana, Josep (2017). *El siglo de la revolución. Una historia del mundo de 1914 a 2017*. Madrid: Planeta.

Retamozo, Martín (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 51(206), 69-91.

Salazar, Gabriel (2003). Memoria Histórica y Capital Social. En *La Historia desde abajo y desde dentro*. Santiago de Chile: Facultad Artes de la Universidad de Chile.

Salazar, Gabriel (2003). Función perversa de la memoria oficial, función histórica de la memoria social. ¿Cómo orientar los procesos autoeducativos? (Chile, 1990-2000). En *La Historia desde abajo y desde dentro*. Santiago de Chile: Facultad Artes de la Universidad de Chile.

Zemelman, Hugo (2012). Proyecto histórico y desafío de lo posible. *La migraña*, 5.

Zibechi, Raúl (2006). *Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos*. Buenos Aires: CLACSO.





Talleres en equipos de trabajo

IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO “Educación, memorias y resistencias. A cincuenta años del golpe de Estado en Chile”

Ezequiel Alfieri*

Diego Cabezas**

En el marco de la IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación de CLACSO denominado “*Educación, memorias y resistencias. A cincuenta años del golpe de Estado en Chile*” se realizaron diferentes talleres, encuentros y recorridos patrimoniales cuya propuesta se centró en el trabajo sobre los proyectos de investigación de los y las estudiantes de

* Educador Popular. Mg. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Prof. en Enseñanza Media y Superior en Historia (UBA). Docente e Investigador en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Integrante de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (CEIPH, Argentina) y del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

** Educador Popular. Dr. en Estudios Americanos (USACH), Mg en Lingüística (USACH) y Prof. de Inglés (USACH). Docente e Investigador en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Integrante la Escuela Pública Comunitaria (EPC, Chile). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

maestría y doctorado y sobre la reflexión en torno a la práctica militante para quienes integran organizaciones y movimientos sociales.

Estas actividades contaron con la presencia de más de 70 estudiantes y militantes sociales y se realizaron entre los días 5 y 9 de septiembre del 2023, en la Universidad de Playa Ancha, en la ciudad de Valparaíso, Chile.

Cada estudiante participó de los talleres según un bloque asignado, dividido en tres ejes. Los mismos fueron los siguientes:

Eje 1: Procesos revolucionarios y luchas educativas en América Latina y el Caribe. La educación popular y las luchas por la emancipación.

Eje 2: Dictaduras militares, políticas educativas y resistencias en América Latina, el Caribe y España.

Eje 3: Debates estratégicos en torno a los cincuenta años del golpe de estado en Chile, Latinoamérica y el mundo.

Cada eje tuvo como meta tener un espacio de reflexión sobre la investigación y/o práctica militante llevada adelante y se priorizó el debate y la puesta en común de los mismos, haciendo hincapié en la necesidad de una apuesta epistémica que busque una recolocación del sujeto en el acto de investigar, asumiendo la misma de una mirada amplia que incluya la retroalimentación con los procesos de investigación de sus pares. Corremos de una mirada academicista que pueda desenfocar la lógica del pensamiento positivista eurocéntrico y nos ubique en torno a los desafíos de colocación del sujeto, no solo con el objeto de estudio planteado sino también en los múltiples condicionamientos (personales y socioeconómicos) que nos atraviesan a la hora de investigar y de desarrollar nuestras prácticas militantes.

De esta manera la investigación y nuestras praxis militantes no son una quimera individual desligada de los procesos que nos rodean, sino que son parte de un entramado complejo en el que estamos situados y que en

función de esos múltiples determinantes tienen una razón de ser, estar y actuar.

Por lo tanto, el rol de los coordinadores fue el de entrelazar (entretejer) esos recorridos individuales en un espacio común, en un marco de reflexión (que es histórico) y que estuvo atravesado por una fecha de conmemoración y memoria (50 años del golpe de Estado en Chile), que nos interpela en una América Latina y el Caribe atravesada por los desafíos de un proceso de mercantilización de las relaciones sociales, de destrucción del medio ambiente y de un capitalismo totalitario que no podemos desligar de ese pasado, que es una ligazón ante esta realidad. Una apuesta que nos llama a mantener una memoria viva en nuestro continente, con nuestras reflexiones en el presente y en los acontecimientos que nos plantean desafíos de no repetición y al mismo tiempo la construcción colectiva de nuevas realidades y condiciones materiales comunes para la edificación de sociedades más justas y democráticas.

La investigación y la praxis militante se plantearon desde esta óptica, desde ese anclaje y desde ese punto de partida.

Abordaje de los talleres

Para el abordaje de los talleres se propusieron preguntas y lecturas motorizadoras, así como también dispositivos de registro para la sistematización colectiva desde la perspectiva freiriana, que contribuyeron a los procesos metacognitivos, al sentipensar y a la libre expresión de las subjetividades, siempre en relación con una praxis transformadora y emancipadora. En todo momento se realizaron registros de las jornadas, como elemento central del proceso de sistematización.

Cada eje de trabajo realizó un registro por escrito colectivo de acuerdo a tres dimensiones:

- nuestras historias personales (sentipensar),

- nuestras prácticas militantes y
- nuestro discurso ético-político.

Para cada uno de los días de los talleres se realizaron preguntas generadoras que nos permitieron abrir el debate.

Para el primer día fueron las siguientes: ¿Qué investigo? ¿Desde qué lugar? ¿Cuáles son lxs sujetxs? ¿Con qué propósito? Esta primera jornada fue un espacio de presentación y reflexión individual, de compartencia, de conocernos, de reconocernos.

El segundo día partimos de la siguiente pregunta generadora: ¿Qué tenemos en común? El objetivo fue poner en común nuestros recorridos y miradas, articulando los procesos de investigación y participación que cada estudiante traía consigo. Reconocernos como parte de un entramado regional que está atravesado por circunstancias históricas y presentes que nos unen, pero que también son diversas, diferentes. Reconocernos en lo común implica reconocernos como unidad en la diversidad.

El tercer día empezamos con la siguiente consigna: ¿Qué proyecciones tiene mi trabajo y/o experiencia? Partimos del trabajo en grupos, interpe-lando cuáles eran los alcances de nuestros trabajos de investigación y de nuestras acciones, qué posibilidades de incidir sobre la realidad tenían, cuáles eran sus elementos disruptivos, qué tensiones y límites traían consigo; de qué manera los condicionantes y las múltiples determinaciones condicionan o no nuestra tarea.

Finalmente, el último día de taller realizamos un proceso de Sistematización del proceso en cada uno de los ejes, de manera colectiva, haciendo el esfuerzo de poner lo común y lo diverso, así como también las tensiones propias de nuestros accionares.

Todo este proceso culminó con una plenaria general de los diferentes talleres en la que los propios estudiantes asumieron la presentación de manera creativa de lo trabajado en los días anteriores.

Reflexiones comunes

Dentro de las reflexiones comunes que se pueden desprender de los diálogos realizados y las puestas en común, tanto de las prácticas militantes como de las investigaciones, podemos mencionar en primer lugar la disputa colectiva de las lógicas académicas actuales, desde un posicionamiento militante, para la transformación social; en segundo lugar, una investigación que coloque a los sujetos y sus problemáticas en el centro; y en tercer lugar, la creación y el fortalecimiento de redes políticas, sociales y académicas en pos de un desarrollo intelectual, como parte de las acciones organizativas militantes. De esta manera podemos afirmar las siguientes conclusiones que emergieron de dichos talleres:

1. Se pone énfasis en cuestionar las lógicas académicas positivistas y eurocéntricas, para considerar de la misma forma como válidas las epistemologías populares e indígenas, comunitarias y comunales y la búsqueda de otras epistemes. Así se posiciona un territorio de disputa con la academia que considere que estamos atravesados por múltiples condicionamientos, tanto personales como colectivos, los cuales se hacen presentes al llevar a cabo nuestras investigaciones y/o al desarrollar nuestras prácticas militantes. Más allá de una cuestión solo de forma, se trata de elementos que se ponen en juego en la producción de conocimiento, donde el lugar de ejercicio y enunciación de nuestra intelectualidad es el de la organización social o comunidad, a las cuales no se acude como asesor externo, sino que se construye cotidianamente una praxis transformadora constante.

En este sentido se desprende que una investigación o práctica académica militante, como reivindicación y ejercicio de compromiso frente al atentado persistente a la calidad de vida de los seres humanos que se nos hace a los *pueblos del sur*, sea y accione como un medio colectivo para ejercer un contrapeso al discurso histórico hegemónico de la academia actual y a sus lógicas extractivistas.

A la luz de las puestas en común en los talleres, se reconocieron evidencias de perspectivas comunes, que más allá de disciplinas o áreas diferentes, se plasmaron en la necesidad de construir una academia contrahegemónica como necesaria y posible.

2. Se manifestaron reflexiones coherentes con una academia que cuestione la objetivación de las y los sujetos de las ciencias sociales del norte, hacia una que ubique a los sujetos no como objetos de estudio sino como individuos activos e históricos, asumiéndonos como parte de las reflexiones y de las transformaciones sociales. Al adentrarnos en las discusiones del abordaje que se está dando en cada uno de los territorios y en investigaciones, se visibilizó un compromiso más allá de lo personal, recuperando saberes y necesidades de las comunidades; a partir de diagnósticos ya no desde una lectura académica tradicional, sino desde las problemáticas concretas, posibilitando caminos a construir. De esta forma, quienes participan aportando con su experiencia y conocimiento son incluidos como sujetos activos que, si bien se les hace una devolución al finalizar las investigaciones, como tradicionalmente se ha planteado en los procesos de investigación, son incluidos en el desarrollo de éstas, desde la investigación-acción participativa y/o modificando las propias investigaciones ante los cuestionamientos de las comunidades. Este posicionamiento intelectual se trabaja, entonces, en la búsqueda de ese entendimiento común, jugando así un doble rol: por un lado, se desarrolla una reflexión personal en tono académico, y por otro lado, se potencia una colectiva que aúna voces múltiples.
3. Finalmente, se evidenció la necesidad constante del fortalecimiento de redes y entrelazamientos colectivos que puedan potenciar cada investigación y, entrelazadas con ella, cada territorio. CLACSO al ser el motor inicial y corazón de estas actividades se entiende como uno de los espacios más valiosos para gatillar espacios comunes. Se pusieron en colectivo las críticas a los espacios académicos propios, la falta de apoyo y la imposibilidad de llevar

a cabo acciones por las cortapisas y bloqueos desde las burocracias locales u otras formas más tradicionales de ver la academia. En la reflexión desde quienes asistieron desde organizaciones sociales y movimientos populares, aún persisten las reticencias y rechazo a formas que se asemejen al extractivismo intelectual, tan presente como siempre; pero al mismo tiempo se abrió al impulso común hacia la construcción de conocimiento desde los espacios concretos en interrelación y trabajo colectivo con aquellos que se muevan en espacios académicos. Por otra parte, desde quienes viven la academia profunda, la falta de apoyo, no solo económico si no que intelectual, se puso en la mesa de discusión: no se evidencian redes fuertes que acompañen y guíen los trabajos de investigación en compromiso con la transformación social o se apoyan institucionalmente las investigaciones territorializadas y participativas. En definitiva, hay la necesidad de articularse, entrelazarse y trabajar en colectivo.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas

Número 9 · Marzo 2024