



#3

**Septiembre
2022**

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

**Formación política,
educación popular y
pedagogías críticas
en América Latina
y El Caribe**

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



PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Alfonso Torres Carrillo
Anahí Guelman
María Mercedes Palumbo
Diego Cabezas Bravo
Natalia Baraldo
Eliud Torres Velázquez
Bruno Hennig
Luis Gallardo Cochifas
Hernán Soto Catalán
Germán Roberto Cantero

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe : formación política, educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe / Alfonso Torres Carrillo ... [et al.] ; coordinación general de Jorge Fabián Cabaluz Ducasse ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2022.

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

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-292-1

1. Formación Política. 2. Chile. 3. Pedagogía. I. Torres Carrillo, Alfonso. II. Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián, coord.

CDD 306.432



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 Alemán - Gestión 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>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi.

La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Coordinadoras/es

Jorge Fabián Cabaluz Ducasse

Departamento de Investigación y Postgrados

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Chile

fabiancabaluz@gmail.com

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Mónica Salazar Castilla

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y

Juventud Alianza

Ciencias Sociales

Universidad de Manizales

Colombia

msalazarc@cinde.org.co

Coordinación del #3

Alfonso Torres Carrillo

Anahí Guelman

María Mercedes Palumbo

Contenido

5 Presentación

Alfonso Torres Carrillo
Anahí Guelman
María Mercedes Palumbo

11 Formación política en Chile, desde arriba y desde abajo

Diego Cabezas Bravo

21 Misceláneas de formación política en los '60 y los '70

Natalia Baraldo

32 El futuro que queremos... ¡hoy!

La formación política infantojuvenil
en la OPFVII
Eliud Torres Velázquez

40 Pedagogías de Barro

Profesorado Pueblos de América

50 La experimentación trashumante como cuerpo colectivo desobediente

Bruno Hennig

57 Co-formación política, distopía y juego

Una experiencia en el marco del
proceso constituyente chileno

Luis Gallardo Cochifas
Hernán Soto Catalán

68 "No hay que avivar a los giles"

Una propuesta para hacer todo lo
contrario

Germán Roberto Cantero

Presentación

Alfonso Torres Carrillo*

Anahí Guelman**

María Mercedes Palumbo***

Este boletín #3 de la serie Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe, titulado “Formación política, educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe”, es producto de una tarea colectiva que venimos desarrollando como Grupo de Trabajo CLACSO *Educación popular y pedagogías críticas* durante el trienio 2019-2022. Nuestro GT está conformado por investigadoras/es, docentes y educadoras/es populares de ocho países de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Bolivia, El Salvador y Costa Rica.

En un marco de la preocupación común respecto a cómo nos colocamos hoy ante la realidad latinoamericana, como educadores/as e investigadores/as comprometidos con nuestro tiempo histórico asumimos el desafío de pensar los aportes de la educación popular y las pedagogías críticas en la formación de subjetividades comprometidas con la construcción de proyectos y prácticas sociales orientados hacia la justicia y

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Co-coordinador del GT CLACSO Procesos y metodologías participativas. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

** Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

*** Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

la dignidad. En este sentido, consideramos relevante retomar un problema estratégico para el tiempo presente: el de la formación política.

Con este objetivo, nos volcamos como GT a abordar de manera reposada, rigurosa y dialogada, el problema de la formación política desde la educación popular y las pedagogías críticas. Para ello, sostuvimos un seminario interno durante los años 2020-2021 mientras la novedad de la pandemia por COVID 19 se instalaba y se desarrollaba junto a la modificación de los tiempos personales y colectivos, la virtualización del trabajo académico y la mediación tecnológica de los vínculos sociales, especialmente en los momentos de cuarentena más estricta que se sucedieron en todos los países de América Latina y el Caribe.

En este contexto inédito sostuvimos la continuidad del seminario a través de encuentros virtuales mensuales a los que se sumaron, especialmente al inicio, sesiones intermedias para continuar debatiendo y construyendo reflexiones sobre lo conversado. La formación política resultó un tema donde todavía había mucho para decir, pensar, practicar, poner en común y debatir. Incluso el propio término formación política requería ser delimitado en sus solapamientos con otras categorías, en sus ámbitos de despliegue, así como en sus especificidades dado que también existe formación política articulada a proyectos neoconservadores, neoliberales y de derechas.

La dinámica de trabajo del seminario interno se inició con el armado de un itinerario de trabajo mediante la distribución de sesiones por países.

La pregunta general que estructuró nuestro seminario fue qué es la formación política en América Latina y el Caribe hoy. El seminario fue una apertura a una panorámica de la situación presente, pero también histórica, de la formación política vinculada a la educación popular y las pedagogías críticas en distintos países de la región; específicamente, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia y El Salvador. El grupo responsable de cada sesión elaboró un documento breve donde compartió sus miradas sobre la formación política, basadas en sus reflexiones y experiencias militantes, investigativas y/o de articulación con organizaciones

y movimientos populares. Los encuentros del seminario consistieron en una exposición breve del documento escrito a la que se sumaron lecturas de poemas, proyección de videos cortos y compartida de canciones que hicieron a la mística colectiva. Luego, se realizó una apertura al debate e intercambio entre los/as presentes que permitió enriquecer los documentos a partir de nuevas reflexiones, interrogantes y también de la mirada comparativa con otros países.

De este modo, a medida en que fuimos compartiendo las especificidades de la formación política según las trayectorias históricas, los actores y las experiencias organizativas de cada país, fuimos reconociendo unos ejes comunes a partir de los cuales se hizo un balance crítico sobre la temática.

Para sumar a los encuentros, los documentos escritos y las reflexiones compartidas, el grupo de integrantes del GT pertenecientes al Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) asumió la tarea de relectura de la totalidad de los documentos compartidos durante el seminario. La puesta a disposición de los comentarios donados por el IPECAL implicó una vuelta a los textos para sus autores/as como puntapié para el proceso de reescritura de lo que serían los capítulos de un libro colectivo que está pronto a ser publicado.

Esta lectura texto por texto se combinó con otra de totalidad que implicó volver sobre la pregunta estructuradora del seminario interno y desde allí sistematizar y dar cuenta de los aportes del GT a la cuestión de la formación política en América Latina y el Caribe, y la posibilidad de realizar un posicionamiento colectivo respecto a un diagnóstico relativo a qué es lo común de la formación política en el continente y cuáles son sus desafíos. Con esta mirada de totalidad, armamos el Panel “Formación política y educación popular. Perspectivas, herramientas y desafíos para el siglo XX” que conformó las variadas actividades de la 9ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, desarrollada en la Ciudad de México en junio de 2022.

Por tanto, este boletín se presenta como una apuesta por continuar y abrir la discusión sobre la formación política, que consideramos necesaria y relevante, a integrantes de otros Grupos de trabajo CLACSO, así como a organizaciones sociales, populares y comunitarias de distintos países de América Latina y el Caribe. Integran este boletín siete artículos de Argentina, Chile y México.

Los mismos presentan perspectivas y lugares de enunciación diversos, formas de escritura particulares, enfocan momentos y contextos históricos también diferentes y hasta etapas evolutivas de los/as destinatarios/as de la formación política también heterogéneos. Esta variedad evidencia la multiplicidad de concepciones, enfoques y abordajes teórico-prácticos que se juega en torno al significativo formación política. Los artículos nos hablan de nuestros contextos y de nuestra historia. Se recuperan prácticas y experiencias de los años 70, también de comienzos de siglo (Universidad Trashumante) y de experiencias y procesos actuales, tanto locales como de carácter nacional. Abordan a las/os trabajadores, a las/os adultas/os, a las/os niñas/os, a las/os jóvenes, a las/os docentes, a las clases populares, a las organizaciones, movimientos y colectivos y a las/os sujetos no necesariamente organizados/as.

Todos los artículos parten, como es de suponer, de posiciones críticas desde las cuales hacen su lectura de la formación política. Sin embargo, la mayor parte de ellos nos hablan de experiencias desarrolladas desde el campo popular y progresista, y uno de ellos da cuenta de la operatoria de construcción de la hegemonía por parte del poder dominante, dando cuenta de que la formación política es un complejo proceso en el que no estamos solamente “nosotros/as”. Tal como debatimos en nuestro seminario interno, la formación política que podemos denominar “nuestra” se anuda a las prácticas de la educación popular y las pedagogías críticas, sin ser su equivalente, pero también existe una formación política -con sus metodologías, sus contenidos, sus destinatarios/as, sus modos de difusión- orientada hacia la reafirmación del statu quo que no debe ser invisibilizada ni subestimada. Desde nuestra perspectiva, de la lectura de estos artículos, reconocimos un conjunto de núcleos problemáticos, entre los cuales queremos destacar los siguientes:

1. El papel de la Educación Popular y los modos de comprenderla en los procesos de formación política. Los artículos dan cuenta de diversas formas de entender la Educación Popular, entre quienes analizan y describen -nuestros/as autores/as- y entre las propias experiencias abordadas. La Educación Popular aparece como un modo privilegiado de formación política en relación a los procesos de concientización y de transformación. En algunos casos se la asume como lectura crítica de las condiciones de vida y se cuestiona o pone en duda si, en este caso, alcanza a ser formación política; y se advierte sobre los riesgos de *autonomización* de los espacios pedagógicos respecto de la organización popular.
2. El lugar del saber, del cuerpo, del juego, del arte, en la formación de sujetos políticos críticos, en vínculo con otras/os y con colectivos. Aquí surgen una serie de interrogantes: ¿Son los saberes los responsables de estos procesos de formación subjetiva? ¿Cuáles son esos saberes? ¿Son las relaciones sociales y los modos de operar? ¿Tal vez las discusiones, los debates, la toma de decisiones? ¿Los procesos de expresión y de creatividad? ¿O todo lo anterior junto? ¿Son las consecuencias de la formación en términos de subjetivación, de organización, de transformación? ¿Cómo aparecen los sujetos en los artículos? ¿Aparecen? ¿Y los colectivos? La diversidad de enfoques y experiencias nos permiten revisar los lugares que ocupan estos aspectos y tal vez muchos otros en los procesos de formación política.
3. El arraigo de la formación política en organizaciones y en los procesos de lucha real. En vinculación con los núcleos anteriores, resulta de absoluto interés considerar a qué se considera formación política en los artículos: ¿A la formación de sujetos críticos que puedan analizar la realidad por sí mismos/as? ¿A la formación de sujetos insertos/as en organizaciones colectivas? ¿a la generación de organización popular? ¿Al estímulo a procesos transformadores? ¿A todo eso simultáneamente? Los artículos se posicionan de diferente modo al respecto, dando cuenta, a nuestro criterio, no solamente de diversos modos de concebir la formación política, sino además

de diferentes momentos de sus procesos o distintas dimensiones de la misma.

El abordaje de las situaciones, concepciones, etapas históricas y experiencias que nos plantean los artículos que componen este Boletín nos permite a nosotras/os como GT CLACSO proponer estos núcleos de problemas, de la mano de nuestras propias discusiones. Sin embargo, consideramos que puede haber tantos otros problemas a revisar en torno a la formación política y que la riqueza de cada uno de estos artículos puede ser más que suficiente para pensar, analizar e inspirar praxis, deseos, proyectos, ideas. Por eso, sin más, invitamos a leerlos.

Formación política en Chile, desde arriba y desde abajo

Diego Cabezas Bravo*

Con la Revuelta Popular del 18 de octubre de 2019, se dio comienzo a un nuevo ciclo en la historia de Chile. Se presenció la movilización de un pueblo entero en pos de transformaciones no sólo coyunturales o sectoriales, sino que transformaciones estructurales para toda la población. El gobierno de la época mostró la peor cara de la represión y la violencia estatal, desplegando las fuerzas de orden y seguridad cometiendo crímenes contra su propio pueblo y violando descaradamente los derechos humanos, trayendo a la memoria lo vivido durante los peores años de la dictadura cívico-militar encabezada por Pinochet. Así, claramente, de forma traumática, se dio lo que en palabras de Freire podríamos llamar un “cambio epocal”. Sabemos que estos procesos muchas veces son caminos largos e imperceptibles en el día a día, pero lo que ocurrió en nuestro país nos mostró que cuando el pueblo se moviliza, puede ser el motor y el gatillador de cambios trascendentales en su propia historia.

* Doctor © en Estudios Americanos IDEA/USACH. Docente en UMCE. Educador Popular de la Escuela Pública Comunitaria. Militante del Movimiento Emancipación, por una Educación Pública Comunitaria y Popular. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO de Educación popular y pedagogías críticas.

Este quiebre epocal lo podemos percibir desde dos formas principalmente, su proceso por “arriba” y otro por “abajo”. Desde “arriba” fueron las organizaciones político-sociales tradicionales, ya sean desde el sindicalismo funcional hasta orgánicas estudiantiles formales, junto a los partidos políticos tradicionales, que poco consideraron a actores independientes, y buscaron pactar desde un principio salidas institucionales a esta crisis político-social. Por un lado, Unidad Social que logró posicionarse como actor dentro de esta coyuntura en un comienzo, realizó una escueta campaña para aglutinar las demandas históricas de los movimientos sociales y por otro lado, las orgánicas partidistas jugaban a escuchar al pueblo. En definitiva, se buscaba una salida que pudiera tanto responder a las demandas sociales como disminuir los niveles de violencia que se estaban escapando de las manos. Es así como a finales de noviembre de ese año se firmó el “Acuerdo por la Paz y Nueva Constitución en Chile”.

Un acuerdo que, si bien fue la puerta de entrada para el proceso constituyente actual, se hizo a espaldas del pueblo, criminalizando la protesta y la lucha social, y haciendo oídos sordos a la demanda de Asamblea Constituyente paritaria y plurinacional, acordando mecanismos que se alejaban de los procesos participativos que se estaban gestando por “abajo”. Sin embargo, en las elecciones de octubre del 2020 se logró una aprobación histórica de más de un 78% de la población “aprobando” el inicio del proceso constituyente que, a pesar de las críticas iniciales, finalmente sí fue paritario, incluyó escaños reservados a pueblos originarios y se incluyeron participantes independientes. No fue la Asamblea Constituyente deseada, pero aún así, la izquierda progresista consiguió la mayoría, dentro de un gran espectro de esa izquierda, dejando a la derecha y el conservadurismo como meros espectadores, una minoría que aportilló el proceso desde un comienzo, tanto desde adentro como desde afuera.

En ese proceso político por “arriba”, desde “abajo” se apoyaba masivamente las demandas populares en la calle poniendo el cuerpo y visibilizando el sufrimiento de todo un pueblo abandonado. Junto con esta exposición explícita, se dio un proceso que le daba un sustento político

social más potente a la avanzada del pueblo en lucha. Estas fueron las Asambleas Territoriales (AT), los Cabildos ciudadanos o, quienes tomaron el vocabulario del pueblo mapuche, como fueron los Nüttramkan. Estos se constituyeron como una forma organizativa de radicalización de la democracia, trabajando desde la participación activa y reflexión. En un comienzo surgen como respuesta a los actos de violencia del gobierno de Sebastián Piñera y a la necesidad de abrir espacios de politización. El tener a los militares en las calles, fue un hecho más que relevante que marcó este cambio epocal, que reabrió las heridas de la dictadura y que forzó al pueblo a organizarse. Sin tener un objetivo claro o una agenda de lucha común, estos espacios de organización territorial fueron convocados por el mismo pueblo en las calles, autoconvocándose en plazas, parques, juntas de vecinos y en un sin número de espacios públicos, de forma más bien espontánea, pero nacidos del acumulado de años de luchas y aprendizajes. Debemos ser claros, la mayoría de estos espacios fueron convocados y levantados por organizaciones comunitarias territoriales, desde cooperativas hasta escuelas populares, que no surgieron al calor de la lucha, sino que tenían un recorrido mucho más amplio de organización contrahegemónica. Así, se amalgamaron procesos políticos coyunturales con recorridos estables e históricos.

Las cientos de ATs emergieron en diversas regiones del país, las cuales comenzaron a reconocerse y organizarse desde múltiples barrios, gestando una unión territorial que se fue forjando desde los inicios de la Revuelta Popular (Cabezas y Guerrero, 2021). En el momento más álgido sólo en Santiago llegaron a ser más de 140 asambleas registradas; en el Zonal Norte se coordinaban al menos unas 43 asambleas, principalmente de Antofagasta y sus alrededores; otras en Concepción, con 18 espacios organizativos amplios que eran más potentes en zonas de sacrificio como en Hualpén; en la zona de Valparaíso habían otras 20, y en varios otros lugares del país, como La Serena, Coquimbo, Temuco y Chiloé, también existirían varias asambleas que funcionaron articulándose con territorios cercanos. En su comienzo estas asambleas fueron una catarsis de cacerolazos, intervenciones, cortes de calles, barricadas y marchas, siempre desafiando toques de queda, policías, militares y todo

el aparataje represivo, visibilizando activamente el descontento ante la fuerza militar desplegada.

Aun así, ya mirándolas desde una perspectiva histórica reciente, pero pasado un par de años, podemos asegurar que existieron semejanzas que se asimilan claramente a las experiencias de las Asambleas Populares del 2001 en Argentina o a las Asambleas Territoriales levantadas en las Zonas de Sacrificio/Resistencia socio ambiental en el mismo Chile, demostrando su fugacidad, su potencia coyuntural y su validez histórica como experiencias de radicalización de la democracia en torno a la toma de decisiones y de acción político social. Estos tres ejemplos fueron experiencias embrionarias, que produjeron sin duda acciones posteriores a la coyuntura y a los conflictos que les vio nacer, pero como tales, no tuvieron una incidencia mayor o al menos relevante más allá del contexto específico en que surgieron. No obstante, esto supone un precedente importante que nos ayuda a entender los ciclos organizativos.

Formación política y educación popular

La formación política la podemos considerar a grandes rasgos, dentro de una definición de trabajo, como el proceso pedagógico consciente de (auto)formarse en el camino de volvernos sujetas y sujetos políticos, así siendo parte de nuestro avance de concientización, dejando el lugar de víctima o inamovilidad y pasando a la acción transformadora. Entonces, al ser un proceso pedagógico, existe primero una intencionalidad que busca influir en las formas de conocer, evaluar o actuar de sujetos concretos y al mismo tiempo está presente la reflexión teórica y práctica de la relación entre quien educa y quien está siendo educado (Torres, 2016); en clave freiriana, se trabaja también en volvernos sujetos políticos que tengamos una participación no solo receptiva, sino que propositiva en la construcción de nuestra propia historia, y al mismo tiempo trabajamos por influir en el avance de nuestra propia conciencia del mundo junto con quienes habitamos estos espacios (Freire, 1970); así mismo, negamos la calidad de víctima de quienes participan en la formación política, ya que, al construir procesos en pos de nuestra propia emancipación

(Dussel, 2015), entramos en la lucha política por la hegemonía del discurso, en la trinchera de construcción de contra-hegemonía en oposición al discurso histórico oficial o al olvido que éste impone.

Desde “arriba”, como parte de todo el proceso constituyente se ha venido dando un proceso que, desde una definición amplia, se puede considerar de formación política de Educación Popular (EP). Una vez comenzado el proceso constituyente a nivel institucional en el año 2021, se acordó al interior de la Convención Constitucional (CC) desarrollar el programa de Educación Popular Constituyente. Éste, desde el reglamento, se perspectiva con mecanismos y metodologías acordes con la participación popular, incentivando la sistematización aplicada a sus procesos, todo a cargo de la comisión de Participación Popular (Convención Constitucional, 2021). Si bien esto puede acercarse a una expresión de una acción concreta de EP, era sólo parte del plan inicial que no fue aplicado en su totalidad. Entre otras acciones concretas, se invitó y se abrió la inscripción amplia de actores sociales organizados a audiencias públicas con la CC e incluso se invitó a organizaciones de EP para que participaran del proceso como parte de la comisión de Participación Popular; sin embargo, solo un pequeño número de las audiencias públicas se concretaron debido al gran número de postulaciones a estas y al poco tiempo que se dio para realizarlas, y la participación de las organizaciones invitadas fue casi inexistente o sólo se limitó a la difusión online de acciones de la CC. A pesar de todo esto, sí hubo una acción de participación popular, más que relevante. Previo a la discusión de los articulados propuestos por los y las propias constituyentes, se abrió a través de una plataforma online, la posibilidad que individualidades o agrupaciones varias pudieran proponer una Iniciativa Popular de Norma (IPN).

Esa acción en particular tomó ribetes inesperados, evidenciando plenamente el interés popular de participación e interés por ser actores concretos y reales de las transformaciones sociales. Este proceso tuvo la realización de más de 300 cabildos, convocados en un sin número de territorios para dialogar en torno a IPNs o el propio proceso constituyente. Se presentaron 2496 iniciativas populares de norma, aprobándose para su discusión alrededor de 77. Para ser aprobada estas IPNs necesitaron

conseguir 15mil firmas ciudadanas en la plataforma web. Si bien, estos números no hablan del proceso de formación política que involucró el levantamiento de estas iniciativas, lo que podemos ejemplificar con la IPN “Por el derecho a la educación pública, construyendo un sistema plurinacional de educación pública estatal-comunitaria”. Esta propuesta tenía el objetivo principal de relevar a la educación como un derecho social garantizado por el Estado, teniendo lo estatal-comunitario como su eje e incentivando la participación activa de toda la comunidad educativa, entre otras características (Articulación IPN, 2021). Esta IPN surge desde un polo articulador de más de 40 colectivos, que incluyó tanto a organizaciones de EP como organizaciones docentes y de otros actores educativos, con un horizonte constituyente de un proyecto educativo contrahegemónico que considere las necesidades tanto de las comunidades educativas locales tradicionales, como las experiencias que están fuera del sistema formal, algunas explícitamente reconociendo la EP como su paraguas de pensamiento y acción (Cabezas, 2022a). Estas organizaciones fueron parte de un proceso consciente de formación política desde elementos legales necesarios para una iniciativa que fuera parte de un artículo constitucional, pasando por el estudio de otras propuestas constitucionales de países hermanos, hasta el aprendizaje de estrategias políticas sociales necesarias para posicionar a esta iniciativa dentro del texto constituyente. Como es la tónica de organizaciones docentes y de EP, estos aprendizajes no se dieron a puertas cerradas, sino que se levantaron conversatorios, asambleas, y diálogos fraternos, donde se convocaron actores relevantes de toda Nuestra América. Aunque la historia nos decía que estaban apuntando muy lejos, la mayor parte del texto propuesto sí fue considerado, pero sin tomar en cuenta la gestión comunitaria concreta o las experiencias fuera del sistema formal tradicional. A este proceso de formación política, le podemos llamar Formación Política Popular-Constituyente.

Desde “abajo” se dio otro proceso, quizás hasta más enriquecedor, potente y duradero. Tenemos claro que los procesos educativos tradicionales se dan dentro de los muros de las escuelas, pero lo realizado en torno a lo educativo y en específico en torno a la formación política desde las ATs nos abrió un mundo que nos enseñó y que también podemos

transformar, y formarnos fuera de estos muros, en espacios abiertos, con participación amplia y diversa. Así, tanto los procesos de organización asamblearia, como las problemáticas que éstas enfrentaron en su proceso de territorialización, han contribuido a desarrollar procesos concretos de formación política. Sacándonos el estigma que tiene la formación política como parte de las lógicas partidistas, verticales o bancarias, desde donde se considera ésta como una “bajada de línea”, podemos abrir nuestro espectro y entender que estamos hablando de esa otra formación política que desarrollamos las y los oprimidos en pos de nuestra emancipación social. Así, entendemos que esta formación política, no solo no está alejada de las lógicas o la tradición de la Educación Popular, sino que es sin lugar a duda EP en su sentido más puro y profundo.

Esa formación política desde “abajo”, consideramos que contempla experiencias, saberes, y conocimientos, entre los que podemos destacar las dinámicas que se dan en una asamblea abierta horizontal, el saber hablar, el saber organizarse, el saber levantar una marcha callejera, el saber dar la palabra y tomar acta, el saber ordenar las propias ideas para comunicarlas abiertamente a otros y otras, el saber hacer análisis de coyunturas, el saber leer la realidad política, entre muchas otras. (Palumbo, 2018).

Entendemos que la asamblea en ningún caso equivale asambleísmo; la asamblea requiere de una organización para que ésta no se diluya en una discusión sin sentido, para que no se vuelva asambleísmo. Si la asamblea no está organizada, se dispersa en todas las partes o personas que la componen, se dispersa en las individualidades que la construyen, en sus subjetividades individuales (Cabezas, 2022b). Por tanto, esta formación política se basa en la democracia directa y participativa, que se experimentó en las ATs, donde se tomó responsabilidad y conciencia de la importancia de la participación colectiva. Se tenía conciencia que todo lo que estuviera relacionado con partidos políticos y sus prácticas está fuera de cualquiera acción por lo que, si bien no se tenían límites claros de acción amplia, lo anti-partidario era compartido. Aún así, se llegó a un entendimiento, desde las discusiones colectivas diarias, que lo político va más allá de la democracia representativa y la militancia no

es solo la partidista, sino que es un compromiso político con la transformación social. Durante la dictadura y la posterior larga transición a la democracia, lo político se consideró como sinónimo de la acción del Estado, de la acción relacionada con los partidos políticos, y la militancia como el compromiso, no a la transformación social, si no que a las direcciones de los mismos partidos o Estado. Entonces, la desconfianza con este tipo de estructura organizativa y su acción es gigante por los abusos, aprovechamientos y manipulaciones que históricamente hemos sufrido de parte de ellos. Devolver lo político al pueblo, aprender que lo político es una práctica cotidiana de organización que puede asistirnos en la superación colectiva de las necesidades básicas puede ser el aprendizaje más importante de la formación política que se obtiene del organizarse desde la democracia directa y en el territorio. A esto podríamos denominar Formación Política Asamblearia.

A lo anterior podríamos agregarle algunos aprendizajes incluso más cotidianos que serían parte de nuestra formación política desde “abajo”. Los procesos de territorialización, entendida como la apropiación colectiva del territorio (Ferreti-Ramos, Guzmán-Mojica, Infante-Aguirre, 2016), han empujado a estas organizaciones territoriales frente a diferentes problemáticas, que van desde una desconexión abierta con la perspectiva política de algunos vecinas o vecinos hasta el provocar problemas por la reapropiación repentina de espacios que no estaban en uso. La emergencia de colectivos organizativos que se reapropian de forma efectiva y abierta de espacios públicos en los territorios ha visibilizado tensiones y contradicciones previamente ocultas que se podrían concebir como los desafíos político-territoriales que impone la realidad y los sistemas de dominación para generar procesos emancipatorios. Los debates asamblearios de cada AT se centraban en su mayoría en problemáticas específicas de cada territorio, las cuales van copando la agenda de la organización, y así produciendo conocimientos y experiencias colectivas en el proceso de reflexión o la resolución de estas problemáticas. De esta forma se podría entender que se van construyendo procesos de formación política en la propia experiencia de ser una asamblea, de ser un colectivo y del propio proceso de disputa de cada territorio. Esto lo podríamos ejemplificar, de la siguiente forma. Cuando una asamblea

encontraba un espacio o inmueble abandonado, se discutía largamente si era apropiado tomárselo o no, y el cómo hacerlo si se realizaba, se organizaban acciones abiertas de sensibilización de su existencia, se levantaban foros o talleres para entender qué es el espacio público o como otras y otros lo han hecho antes, y un sinfín de acciones que generan un saber propio de la organización, un saber territorializado que fortalece sus capacidades de respuesta frente a esta problemática. A esto llamamos una Formación Política Territorializada.

Para seguir avanzando

Más allá de si la formación política se dio desde “arriba” o desde “abajo”, el rescatar las conexiones que tiene una formación política popular, con profunda vocación emancipatoria es lo que nos convoca a construir esta pequeña reflexión. Sabemos que los procesos desde “arriba” son mucho más visibles y radicales en la transformación de estructuras, pero a la vez están más permeados de lógicas negativas heredadas de una política tradicional descarnada y sucia; y que los procesos de formación política desde “abajo” tienen una lógica localista que se asemeja a la lógica del “socialismo en un solo territorio”, la experiencia de resistencia y de transformación de una problemática concreta en un territorio determinado, puede potenciar las capacidades de otras organizaciones en la medida que esta experiencia pueda ser compartida y sistematizada. Esto nos lleva a entender a la vez, que los procesos desde “arriba” son ampliamente sistematizados y visibilizados, como lo ha sido el proceso constituyente chileno, pero los procesos desde “abajo” permanecen en quienes hemos puesto el cuerpo y el corazón en ellos, siendo escasamente compartidos sistemáticamente. Sabemos que los sistemas de dominación de la hidra capitalista y todas sus cabezas, el colonialismo, el patriarcado, entre otros, operan a nivel territorial y a nivel sistémico, no sería una sorpresa que en territorios muy distantes se estuviera combatiendo contra problemáticas similares, como el racismo, la violencia de género o la segregación, por lo tanto rescatamos tanto los procesos desde “arriba” como desde “abajo”, pero quienes nos organizamos desde

los y las oprimidos hacemos un llamado constante a sistematizar sobre todo nuestras experiencias desde “abajo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Articulación IPN (2021). Construyendo un sistema plurinacional de educación pública estatal – comunitaria. Recuperado de: <https://www.unidaddocente.cl/iniciativa-popular-de-norma-por-el-derecho-a-la-educacion-publica/>
- Cabezas, Diego (2022a). Educación Popular en Chile (2011-2021), desde la marginalidad hacia la construcción de soberanía educativa. *Revista Paulo Freire* (en proceso de revisión).
- Cabezas, Diego (2022b). *Potencialidades y límites de la asamblea como espacio deliberante*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú (en prensa).
- Cabezas, Diego y Guerrero, Sebastián (2021). Revuelta Popular, Asambleas Territoriales y Educación Popular. Recuperado de: <https://www.clacso.org/revuelta-popular-asambleas-territoriales-y-educacion-popular/>
- Convención Constitucional (2021). Reglamento. Recuperado de: <https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2021/10/Reglamento-definitivo-Participacio%CC%81n-Popular-final-modificado-2.pdf>
- Dussel, Enrique (2015). *Filosofías del Sur, descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Ferreti-Ramos, Mariano; Guzmán-Mojica, Rodolfo y Díaz Infante-Aguirre, María de la Paz (2016). Sobre la territorialización de lo público o la condición emergente del habitar. *Legado De Arquitectura y Diseño*, 11(19), 31-40.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Palumbo, María Mercedes (2018). Saber hablar: construcción del capital militante en movimientos populares en Argentina. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, 61, 179-202.
- Torres, Alfonso (2016). *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.

Misceláneas de formación política en los '60 y los '70

Natalia Baraldo*

Abriendo...

En estas páginas compartimos breves e incompletas reseñas de algunos espacios, herramientas, experiencias organizativas y reflexiones político-pedagógicas que se desarrollaron en Chile y Argentina en las décadas del '60 y '70 del siglo pasado. Intuimos que al ponerlas en juego es posible encontrar algunas claves para pensar, con perspectiva histórica, la formación política en organizaciones y movimientos sociales populares. Empecemos¹.

"Círculos de Cultura"

Durante su exilio en Chile acompañando procesos de educación campesina en el marco de la reforma agraria, Paulo Freire elaboró distintos documentos orientados a la formación de facilitadores/as que aplicarían su

* Becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

¹ Las comillas indican palabras o frases textuales de las fuentes consultadas. Usamos *cursivas* para enfatizar algunas ideas, o cuando proponemos alguna denominación y/o conceptualización.

propuesta, conocida entonces como “Método Psico-Social”. En un breve texto dedicado a los “Círculos de Cultura” (Freire, s/f), los define como “una institución de educación y cultura popular”, una “unidad operativa” que debe ser “orgánica”. Es decir, surgir de “abajo hacia arriba”, como “reivindicación de la comunidad” *en el seno* de sus organizaciones (sindicatos, cooperativas, juntas de vecinos, etc.) y *no* al margen de ellas.

Los programas formativos (alfabetización, cooperativismo y otras temáticas) se diseñan a partir de los intereses y anhelos de la población rural y urbana organizada aunque también, indica el documento, articulándolos con los objetivos de la institución promotora, en este caso el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP). Sobre esa base se elabora el material, en el que las temáticas seleccionadas son codificadas conformando “núcleos de aprendizaje”.

La propuesta didáctica del Círculo contempla distintos recursos: audiovisuales (especialmente recomendados por su impacto), afiches, fotografías, dibujos y pinturas vinculados a “la realidad existencial de los grupos y a los objetivos del programa”. Además, plantea como indispensable “la preparación de textos populares formando pequeños libros o folletos ilustrados”, destinados a quienes ya estén alfabetizados/as. Todo este material se utiliza en el trabajo de “decodificación” que realizan los/as participantes, acompañados/as por el/la educador/a en su función de dinamizar al grupo a través de la comunicación dialógica.

También se recomienda el uso de entrevistas en formato audio, en las que técnicos/as y especialistas hablen en un lenguaje comprensible. Una vez escuchadas, son debatidas en grupos. Finalmente, aparece el teatro. La forma en que se propone utilizarlo se emparenta con lo que otro brasileño, Augusto Boal, llamó Teatro del Oprimido, particularmente su técnica de teatro-foro o teatro-asamblea:

... algunos de los temas serán dramatizados *sin presentar solución alguna* y entregados a los participantes con sencillez para ser discutidos en el momento. Es importante también que se utilicen *integrantes de los*

grupos de participantes para actuar en la dramatización (Freire, s/d en Gajardo, 2019: 155)².

Estos son algunos lineamientos que caracterizan al Círculo como instancia sistemática de “concientización”, orientada a la superación de la “captación ingenua” de la realidad por otra de carácter crítico, basada en una “percepción estructural” (Freire, 1969). Esta pedagogía hace de la opresión y sus causas el objeto de conocimiento y de transformación histórica, es praxis de los/as oprimidos/as *organizados/as*.

Sin embargo, como ha señalado Gajardo (1991), es necesario distinguir la práctica de Freire –que en este período se desarrolló desde el interior de organismos estatales– de los procesos de concientización que desbordaron esa esfera, al ser asumidos y recreados por grupos y sectores de las más diversas tendencias ideológicas.

En ese marco surgieron varias críticas al educador brasileño y su propuesta concientizadora. En 1973, en Buenos Aires, para un sector de educadores/as identificados con la “izquierda tradicional” (Rodríguez, 1997), uno de los cuestionamientos pasaba por *el lugar* donde debía realizarse la tarea de formación de la conciencia crítica. Podemos anotar en lo que sigue, que la polémica se funda en una preocupación por las consecuencias políticas que conllevaría una u otra opción:

La duda es si puede aquel que llega a un nivel de conciencia crítica volver a la conciencia ingenua, *si no tiene qué hacer con su conciencia crítica*. (...) El círculo de cultura es una estructura no funcional dentro de la sociedad, a nivel del pueblo, en el sentido que no está directamente vinculada a situaciones de transformación de la naturaleza, ni a la organización de la sociedad (Cuadernos de una Nueva Pedagogía, 1973 en Rodríguez, 1997: 304)³.

2 Las cursivas son mías.

3 Las cursivas son mías.

Esta crítica puede considerarse un indicio de que la propuesta del Círculo estaba presente en la práctica educativa en Argentina⁴, pero habría sido *recreada*. Recreada, en tanto el fragmento citado destaca la *exterioridad* del dispositivo pedagógico (el “círculo de cultura”) en relación a los espacios de trabajo (“transformación de la naturaleza”) y de organización social. Desde esa perspectiva, la “conciencia crítica” quedaría librada a su suerte, no tendría *cómo ni para qué* desplegarse. Así, esta reflexión del ‘73 nos estaría hablando de la implementación del Círculo *por fuera* de los espacios orgánicos de las clases subalternas. Un aspecto que era expresamente desestimado en la propuesta formulada por Freire en Chile, tal como presentamos al inicio del apartado.

Pedagogía del “Poder Popular”

A través del Campamento Nueva Habana, en Santiago de Chile, 1500 familias provenientes de tres “tomas” de terrenos comenzaron a construir no sólo sus viviendas sino una experiencia de “democracia participativa sustentada desde y por la base” (Leiva, 2002, p. 122). El campamento surgió formalmente el 1 de noviembre de 1970, dos días antes de la asunción de Salvador Allende, y estuvo orientado por el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR). Nueva Habana se estructuró organizativamente en “frentes” de trabajo⁵: vigilancia, vivienda, salud, trabajo, educación y cultura, deporte, abastecimiento, entre otros.

El frente de Trabajo se conformó por pobladores sin empleo, que se dedicaron a la construcción de las casas y de infraestructura comunitaria (policlínico, teatro, restaurante y lavandería popular, etc.). Mientras la planificación y dirección de las obras estuvo en manos del campamento, los salarios fueron solventados por el Estado. El Frente de salud fue muy activo en el control de la higiene diaria de las manzanas y los hogares. Para el policlínico gestionaron ante el Ministerio de Salud la provisión

⁴ Dicha presencia también es señalada por Lidia Rodríguez (1997), aunque no haciendo referencia al Círculo en particular, sino a la “pedagogía de inspiración freireana” en general (pp. 305-306).

⁵ Sobre ellos ver Leiva (2002 y 2007).

de insumos y el pago de salarios del personal, incluidas algunas vecinas, manteniendo en su funcionamiento los criterios contruidos por el colectivo. La misma lógica se reeditó en el plano de la educación escolar.

El frente de Educación y cultura organizó un parvulario, escuela básica o primaria, otra de verano, alfabetización de adultos/as, recuperación de estudios, actividades de recreación y formación, por ejemplo a través del teatro (Leiva, 2007, p. 132). Puede observarse en el testimonio vivo de Nueva Habana⁶, así como en Silva (2012), que en cuanto al Estado no sólo se trataba de una reivindicación por *acceso* a la educación. También estaba en disputa *el sentido*, la concepción político-pedagógica que organizaba tanto la actividad escolar como la vida comunitaria en su conjunto.

Esa concepción suponía una *escuela abierta* en la que también los obreros oficiaban de maestros. La *lección* se brindaba a niños/as y adolescentes en las obras en construcción. Pensamos lo que sigue con Guelman y Palumbo (2018), cuando identifican y conceptualizan “saberes técnicos” y “saberes políticos” en los procesos formativos que ocurren *en* el trabajo autogestionado. En Nueva Habana, los trabajadores compartían saberes que por su naturaleza técnica podrían reducirse a un “saber hacer” (construir viviendas). Pero al ser mediados por la organización social y política devenían también “saberes políticos”. ¿Dónde radica su *politicidad*? Pensamos que en la perspectiva de *totalidad* que configura el saber, es decir: *-lo particular* –por ejemplo, la mala calidad de los ladrillos enviados por el organismo estatal⁷, que ellos detectaron por su experticia obrera–, aparece articulado *con lo general* –una lectura de clase sobre el tratamiento desigual para con los/as trabajadores/as– *para* potenciar una *praxis de clase* (exigir ladrillos *buenos* para construir sus hogares y evitar que los *malos* fueran entregados a obreros/as de otros campamentos).

⁶ El documental “Nueva Habana” de 1971, realizado por Tom Cohen y Richard Pierce. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=shRx7kbb-x4>

⁷ Esta *lección* sobre los ladrillos puede verse en el documental reseñado arriba.

En cuanto a las instancias de coordinación y toma de decisiones, cada manzana elegía un delegado y designaba integrantes para los distintos frentes de trabajo. Los/as delegados/as confluían en un directorio integrado, además, por una jefatura elegida a través del voto directo y por representantes de todos los frentes. En la asamblea general participaban todos/as los/as pobladores/as.

El sentido de estas prácticas organizativas, explica Leiva (2007), era involucrar al conjunto de los/as vecinos/as “en la dirección y el destino del campamento y, a partir de ello, *cualificarlos políticamente*” (p. 131). La construcción de respuestas colectivas a distintas necesidades en base a criterios que buscaban subvertir la lógica de la sociedad capitalista, al tiempo que potenciar la organización autónoma respecto de la institucionalidad vigente, era para el MIR “crear poder popular”.

“No hay más patrones aquí”⁸

La clase del día se realiza en la casa patronal del ex fundo donde se emplaza Nueva Habana. En la entrada, la maestra pregunta a los/as niños/as:

- ¿Por qué se llama casa patronal?
- Niños: porque es más grande
- Ahí vivían los patrones del fundo, dice Fermín [otro niño]. ¿Qué eran los patrones, a ver? ¿Eran igual que ustedes?
- Niño: mandaban a trabajar
- Mandaban a trabajar ¿Y quién trabajaba la siembra?
- Niño: los campesinos
- Los campesinos, ya. ¿Y ahora hay patrón aquí?
- Niños/as: ¡No!
- Niño: lo echaron

Todos/as ingresan a la casa y juegan al arroz con leche. Al término, la educadora les cuenta la historia del niño Lalo, quien vivía en una casita de paja y su papá trabajaba en el fundo. Cuando creció, Lalo se organizó

⁸ Los diálogos de este apartado también corresponden al documental.

con otros/as jóvenes. “Hicieron una toma y le quitaron el fundo al patrón, ahí fue donde llegaron ustedes”, concluye.

A través de la pedagogía de la pregunta y la recuperación de saberes individuales, la maestra acompaña el proceso de reflexión y producción de un *saber de clase*. En la historia narrada se ofrece una forma de resolución del conflicto: *la lucha* que abre paso a la experiencia colectiva. Se acude al recurso literario y a la ficción⁹, sin atribuir causas mágicas a lo que es producto de la praxis humana.

“Contar algo nuestro”¹⁰

“Está muy bonita, pero nosotros queremos contar algo nuestro, que nos ha pasado a nosotros”. Esas fueron las palabras que un grupo de vecinos/as dirigió al director del Elenco Arlequín en 1973, tras la presentación de una obra de teatro en el Barrio Virgen del Valle, en Mendoza, Argentina. Se refieren a la historia de la lucha y la conquista de la “vivienda digna” que dio origen al barrio. Un proceso que comenzó tras el aluvión de enero de 1970, en plena dictadura militar, y que fue orientado por sacerdotes tercermundistas y el Peronismo de Base (PB) a través de una “toma” de terrenos, movilizaciones, un campamento y la organización cooperativa, una vez construidas las casas.

Sobre eso versaría la obra a elaborar con ayuda del elenco, que tendrá a los/as vecinos/as como actores y actrices en las tablas. Elaboran colectivamente el guion: cada escena se escribe a partir del diálogo, donde se entrelaza el relato de los hechos con la reflexión. Sobre la vida antes del aluvión, en las precarias moradas que luego se llevó el agua, el director del elenco pregunta a los/as vecinos/as: “¿cómo llegaron a la zona? ¿Por

⁹ De acuerdo a los estudios consultados, Nueva Habana no surge de una ocupación sino de la relocalización de tres campamentos (que sí nacieron de “tomas”) en un terreno que anteriormente había sido el fundo Los Castaños.

¹⁰ Los testimonios que siguen, así como la experiencia cultural y organizativa en la que se inscriben, se encuentran en Baraldo (2017).

qué vinieron del campo?”. Las respuestas individuales coinciden. El director/*educador* prosigue:

Bueno –yo decía– “pero esto hay que universalizarlo, no son los Prado, es toda la gente, es cómo llegó toda la gente al barrio”. Empezamos a trabajar, a charlar el tema de la inmigración campesina, cómo se produce la inmigración interna en el país, cómo la gente se va de los centros de agricultura más despoblados, más desprotegidos, a los núcleos urbanos para formar las villas miseria. “Entonces no hablemos del barrio Virgen del Valle, sino de por qué se forman las villas miserias”.

Las vivencias de los/as pobladores/as son leídas como parte de un proceso social que contiene, pero excede la experiencia individual. La construcción del guion habilita una instancia de sistematización de la historia, así como de elaboración de nuevos *aprendizajes*.

Cerrando para abrir el debate

La concientización concebida (y practicada) como transformación de la conciencia de las personas *sin* transformar la realidad (o sea, escindida de la praxis histórica), fue una posición que Freire (1975) cuestionó duramente por “idealista” y a la que consideró una “mitificación” de su propuesta. Desde nuestra perspectiva, dicha posición tiene su correlato en una forma de implementación del “círculo de cultura” –como *metáfora* de cualquier instancia sistemática de formación popular– que tiende a desvincularlo de la práctica social y colectiva. Es decir, la tendencia a la *autonomización* de los espacios pedagógicos respecto de la organización popular. Pensamos que la formación política así planteada, puede producir y/o socializar saberes que, aunque “críticos”, difícilmente contribuirán a modificar realidades opresivas. Incluso, puede reforzar posiciones fatalistas que conduzcan a la impotencia¹¹.

¹¹ Recuerdo la expresión de una trabajadora desocupada en un taller de formación sobre el capitalismo: “al final, saber todo esto te deprime más”. La organización en que se desarrollaba la actividad no contemplaba la lucha por trabajo o la construcción de respuestas colectivas a la problemática del desempleo.

En Nueva Habana, los/as pobladores/as se formaban al tiempo que transformaban sus condiciones de vida, en el marco de un proyecto de construcción y de toma del poder que excedía su territorio. La formación política era un proceso intrínseco a la práctica de organización de la vida cotidiana, que cuestionaba la sociedad existente y anticipaba otra, de tipo socialista. En ese cotidiano se socializaban, producían y circulaban saberes de distinto tipo, tal vez articulados en uno más amplio mediado por la teoría revolucionaria, el *saber político de clase*. La educación sistemática se organizó como continuidad de esta *pedagogía del poder popular*, como otra de sus expresiones.

Según cuenta Freire (2013), en una visita a Chile durante la UP pudo advertir la “simpatía” del MIR por “la educación popular”, a diferencia de la izquierda en el gobierno. El educador brasileño tuvo la vivencia: compartió una velada en Nueva Habana, sobre la que concluyó que “el clima que la envolvía y la pedagogía que en ella se experimentaba eran los de la esperanza” (p. 57).

La orientación política de Virgen del Valle, de una configuración ideológica muy distinta al caso chileno, compartió con este su opción por un socialismo *desde abajo* y la intencionalidad pedagógica que le imprimió a la construcción de “poder popular”. Desde la experiencia de lucha y organización que también resquebrajó “la cultura del silencio”, un sector de los/as vecinos/as *contó y actuó* aquella historia. Pero, además, el teatro de creación colectiva funcionó como un dispositivo de formación política, con el que pudieron percibir y redimensionar sus trayectorias vitales en el marco de cambios estructurales que explicaban la (y su) migración del campo a la ciudad.

Si bien no pudimos abordarlo, cabe señalar que en los espacios de militancia política del PB (articulados *con pero más allá* de la organización social), existían otras dinámicas de formación basadas en al menos dos ejes: 1) la socialización y construcción de lo que Canciani y Wanschelbaum (2009) llaman “saberes en y para la lucha”, particularmente los “saberes de posición” (análisis de relaciones de fuerzas internacionales, nacionales y provinciales en base a lo cual se definían las estrategias

sectoriales, entre ellas las del “frente barrial”); 2) una reflexión que relacionaba la experiencia vivida por los/as vecinos/as con una explicación causal de sus condiciones de vida y una lectura política de sus luchas. Ello con auxilio de la teoría marxista, procurando establecer una “relación de interioridad”¹² de los/as sujetos con ese conocimiento.

Recapitulando, estas *misceláneas* nos ofrecen claves o hipótesis acerca de algunos rasgos de la formación política en aquellos años: a) La identificación y comprensión de las *relaciones de poder* que organizan la sociedad; b) La *perspectiva de la totalidad*, como interrelación dialéctica entre lo particular y lo general, y viceversa. Construir conocimiento sobre la base de la categoría de totalidad, plantea Zemelman (1987), consiste en una forma de razonamiento que parte de entender “la realidad como una articulación compleja de procesos” (p. 19); c) Todo lo anterior se anuda en la *praxis colectiva*, para potenciarla en complejidades crecientes. Desde estas coordenadas, pensamos, no habría tema que por sí mismo *no* pueda ser objeto de formación política. La casa patronal, los ladrillos o llegar del campo así lo indicarían.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baraldo, Natalia (2017). Teatro, reflexión y memoria de la lucha: “El Aluvión” de Virgen del Valle. Mendoza, 1973. En Chaves, Patricia; Paredes, Alejandro y Rodríguez Agüero, Laura (comps.). *Mosaicos de la memoria cultural de los '70 en Mendoza. Imaginarios, cartografías y trayectorias* (pp. 79-105). Mendoza: Quellqasca. <https://shortest.link/3QD4>

Canciani, María Laura y Wanschelbaum, Cinthia (2009). Saberes, sujetos y luchas sociales en la historia argentina reciente. En Puiggrós, Adriana (dir.) y Rodríguez, Lidia (coord.). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp. 123-139). Buenos Aires: Galerna.

Edwards, Verónica (1995). Las formas de conocimiento en el aula. En Rockwell, Elsie

¹² Según Edwards (1995), esto sucede cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con el conocimiento, cuando este lo incluye e interroga.

(coord.). *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, Paulo (2013). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

_____ (1975). *La Desmitificación de la Concientización y otros escritos*. Bogotá: Editorial América Latina.

_____ (1969). Actividades desarrolladas en el año de 1968. Informe anual. Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria. En Gajardo, Marcela (2019). *Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile* (pp. 251-275). CREFAL: México.

_____ (s/f). Círculos de Cultura. Texto preparado para la División de Campesinos y Pescadores de INDAP, Subdivisión de Promoción. En Gajardo, Marcela (2019). *Paulo Freire. Crónica de sus años en Chile* (pp. 152-163). CREFAL: México.

Gajardo, Marcela (1991). *La Concientización en América Latina: una revisión crítica*. México: OEA-CREFAL

Guelman, Anahí y Palumbo, María Mercedes (coords.). (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires: El Colectivo & CLACSO.

Leiva, Sebastián (2007). *Teoría y práctica del poder popular: los casos del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR, Chile 1970-1973) y el Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP, Argentina, 1973-1976)*. Tesis de maestría en Historia. Universidad de Santiago de Chile.

_____ (2002). De la toma de terrenos a la toma del poder: el Campamento Nueva La Habana y una nueva óptica para la movilización poblacional. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, (6), 109-123.

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

Silva, Camila (2012). Educación, proyecto social y poder: La experiencia de las escuelas autogestionadas de La Victoria, Blanqueado y Nueva Habana. Santiago de Chile, 1957-1973. VII Conferencia Internacional de Historia Oral. Buenos Aires, 4-7 de septiembre.

Zemelman, Hugo (1987). *Uso crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México.

El futuro que queremos... ¡hoy!

La formación política infantojuvenil en la OPFVII

Eliud Torres Velázquez*

Introducción

En sus inicios, la Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente (OPFVII) formó parte del Frente Popular Francisco Villa surgido en Iztapalapa en 1988 al oriente de la Ciudad de México, durante el auge del Movimiento Urbano Popular que demandaba vivienda digna para miles de familias que se asentaban en terrenos irregulares en las periferias de la urbe. Inspiradxs en la vida y obra revolucionaria de Francisco Villa, en las últimas dos décadas han profundizado su proyecto de vida autónomo trabajando desde los principios organizativos de centralismo democrático, la crítica y autocrítica, la dirección colectiva y la división del trabajo.

La OPFVII está conformada por ocho comunidades, ubicadas en tres Alcaldías de la capital de México: (1) en Iztapalapa, la Unidad Acapatzingo

* Co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios críticos del desarrollo rural. Posdoctorante en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Región Xalapa, México.

es la comunidad emblemática de donde emana el proyecto general, la más antigua y grande con 26 años de existencia y conformada por cerca de 700 familias; (2) en Iztacalco, la Unidad Doroteo Arango con 16 años y 70 familias; la Unidad General Felipe Ángeles con 15 años y 92 familias; la recién inaugurada Comunidad Hacienda de Canutillo (antes Asentamiento Tierra y Educación) con 15 años y el Asentamiento Centauro del Norte con 13 años de antigüedad, que en conjunto suman 150 familias; y el asentamiento Zapotla con 4 años y 50 familias; y (3) en Tláhuac, se sitúan los Asentamientos Buenasuerte y Cisnes con 10 y 8 años respectivamente, los cuales suman alrededor de 300 familias.

En lo general, las comunidades comparten un tipo de estructura organizacional basada en una Coordinación General, un Consejo General de Representantes, ocho Comisiones (Educación y Cultura, Salud, Listas, Comunicación, Vigilancia, Mantenimiento, Agricultura Urbana y Deportes) y un número de brigadas según la cantidad de familias en cada comunidad. La Asamblea General es la máxima instancia para la toma de decisiones, tienen un calendario anual de actividades y fechas conmemorativas, realizan jornadas de convivencia y trabajo comunitario, acciones políticas de vinculación-colaboración con otros colectivos y organizaciones nacionales e internacionales, además de la radio comunitaria La Voz de Villa Radio y el periódico El General. En lo particular, cada comunidad define los tiempos, lugares y procedimientos organizacionales relacionados con la vida cotidiana y las acciones políticas locales, así como su propio Reglamento General, aunque todas estipulan que la convivencia debe estar sustentada en los valores del compañerismo, la colectividad, solidaridad y la equidad; además de estar estrictamente prohibido cualquier tipo de violencia hacia mujeres y niñxs.

Quien esto escribe, comenzó a colaborar con lxs Panchxs¹ en el 2013 para la realización de la investigación de maestría sobre participación política infantil, pues coincidíamos en perspectivas e intenciones del

¹ La identidad política construida por Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente se reafirma al llamarse ellxs mismxs “los panchos y las panchas”, pues es el nombre con el que cariñosamente se (les) reconocen.

trabajo educativo-político con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Como compañerxs de lucha, desde años atrás hemos confluído en actividades convocadas por el zapatismo, tales como La Otra Campaña del 2006 (derivada de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona) y el Festival Mundial de la Digna Rabia del 2008. El trabajo investigativo resultado de la colaboración inicial, fue la tesis titulada Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la Ciudad de México, coincidiendo plenamente tanto en perspectiva política como en praxis educativa. En las comunidades y desde las Comisiones, mi aporte viene siendo facilitar reflexiones grupales adultas y actividades educativas infantojuveniles, orientadas hacia los pensamientos críticos, las convivencias colectivas y el reconocimiento de las jóvenes generaciones como compañerxs. La promoción para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan mayor presencia en instancias organizacionales para la toma de decisiones colectivas-comunitarias, tales como las asambleas y congresos, es permanente.

Porque tenemos que cambiar el mundo comenzamos en nuestra propia casa

Cada dos años la organización realiza su Congreso para revisar el caminar colectivo y renovar los proyectos. En el VIII Congreso Ordinario, sucedido en mayo del 2017 y cuyo lema es el nombre del presente apartado, se discutió sobre la importancia de las Comisiones Infantiles en la estructura de la organización, derivando en definir las como un eje rector de los trabajos colectivos para los próximos dos años. Algunas reflexiones compartidas, señalaban que era muy pertinente la discusión sobre la priorización de las comisiones infantiles, pero que sería más formativo que niños, niñas y adolescentes estuviesen ahí compartiendo su palabra, propuestas y participando de las actividades junto con jóvenes y adultxs comisionadxs.

A lo largo de los siguientes meses y derivado del mandato de dicho Congreso, se realizaron múltiples actividades educativas para impulsar las comisiones y asambleas infantiles, acciones que fueron dadas a conocer

mediante notas redactadas por la Comisión de Comunicación de cada comunidad, y publicadas en El General que circula en todas las comunidades y en su web. Adultxs comisionadxs, trabajaron con diferentes estrategias aprendidas en los talleres de educación popular que comparten con otras organizaciones, gestando metodologías muy particulares en cada comunidad al imprimirle su creatividad, aunque convergiendo en ciertos temas y perspectivas, tales como el compañerismo, la conmemoración del natalicio de Francisco Villa o la festividad del día de muertos. Cada comunidad, las diseña y desarrolla de acuerdo a lo que mejor les parece para responder a sus problemáticas, reflexiones y condiciones locales. Tal es el caso de las propias Comisiones Infantiles pues, por ejemplo, en Acapatzingo lxs adultxs han reflexionado críticamente sobre la forma en que se han ido configurando como espejo de las comisiones adultas, mientras que en la zona de Iztacalco las participaciones infantiles desde las comisiones han avanzado bastante bien.

Lento viene el futuro, lento, pero viene...

Al inicio del 2019, en el marco de los preparativos para el IX Congreso Ordinario titulado tal como el presente apartado, la Dirección Política de la organización me transmitió sus reflexiones e intenciones para fortalecer el trabajo educativo con el sector infantil y nos invitaron al Colectivo de Psicólogos Ixtlamatiliztli, quienes desde el 2016 brindamos atención psicosocial en las comunidades, para colaborar en la experiencia de incluir en el congreso por primera vez a los niños y las niñas. Así que empezamos un proceso de problematizaciones y análisis con adultxs de todas las comunidades, fueron largas jornadas reflexivas con cerca de 60-70 responsables de comisiones infantiles, explorando cómo desarrollar el acompañamiento a niños y niñas en su participación en el Congreso. En consecuencia, se desarrollaron materiales educativos y metodologías para implementar talleres infantiles pre-congreso, cuya participación era el requisito básico para que lxs niñxs pudieran asistir, participar y aportar en el congreso bajo un formato pertinente a su edad.

Las temáticas estaban directamente relacionadas con lo que se abordaría en el Congreso, tales como el reconocimiento de la estructura organizacional, qué es un congreso, un mapa del lugar donde se realizaría el congreso y delinear cómo sería su participación. Resultado de las cinco plenarias generales preparatorias con comisionados adultos y los cinco talleres infantiles pre-congreso particulares en cada comunidad, se fue gestando el diseño metodológico y planeación logística para hacer efectiva la presencia de cerca de 100 niños, niñas y adolescentes comisionados infantiles en el segundo día de actividades del IX Congreso en mayo del 2019.

Llegado el día, compartimos actividades reflexivas relacionadas con la identidad política, sus propuestas comunitarias y críticas al acompañamiento adulto, intercaladas con juegos, alimentos y actividades lúdicas. Se realizaron resúmenes de sus conclusiones, se propusieron representantes de cada comunidad para darle lectura en la asamblea general, y todxs lxs niñxs subieron al escenario para mostrar los murales colectivos realizados y tomarse fotos. Semanas posteriores, se hicieron balances por comunidad y el general de dicha participación infantil en el congreso, pues quedó de manifiesto que niños y niñas forman parte integral de la organización política pero que, después de esta primera experiencia, hay muchas cosas por mejorar. La conclusión fue que la mirada está puesta para que, en el X Congreso, el proceso se fortalezca de tal manera que las niñeces propongan acciones concretas a desarrollar en sus comunidades y en la OPFVII, con involucramiento de adultxs comprometidos en darle continuidad a la construcción colectiva intergeneracional desde la perspectiva infantil. Trascender la percepción condescendiente de que “es bonita la participación de lxs compañeritxs Panchitxs”, para concebirlos como compañerxs cabales al igual que ellxs, es un desafío en la formación adulta.

Resistir y luchar por otra realidad

Con las y los jóvenes que viven en las comunidades, con su núcleo familiar o con su propia familia más recientemente conformada, también se

impulsan procesos pedagógicos para lograr arraigo e identidad política mediante la promoción de espacios participativos, donde las juventudes puedan construir su propio lugar dentro del proyecto colectivo de vida de la OPFVII. En la antesala del inicio de la pandemia por el nuevo coronavirus en México, se realizó a finales de febrero del 2020 el Primer Encuentro de Jóvenes *Resistir y luchar por otra realidad*, actividad cuyas definiciones surgieron a partir de la encuesta realizada durante 2019, a cerca de 600 jovenxs de entre 12 y 25 años de las ocho comunidades, para conocer sus inquietudes, intereses y problemáticas que viven cotidianamente.

El objetivo explícito del Encuentro fue compartir sus perspectivas, experiencias y propuestas, así como resaltar la importancia de organizarse. Mientras que la intención más implícita entre adultxs, fue hacer sentir cómodxs a lxs jovenxs para que participaran y socializaran entre integrantes de todas las comunidades. A lo largo de las semanas previas al Encuentro hubo plenarias reflexivas y talleres temáticos pre-congreso, con adultxs comisionadxs que facilitarían el encuentro, bajo la consigna de permitir que fluyan más las participaciones juveniles y menos las imposiciones adultas. Se diseñaron las actividades con apertura para ser modificadas por quienes participasen, y se prepararon materiales tales como cartas descriptivas, folletos, un glosario de género e historias de vida para reflexionar.

El día del Encuentro, al que asistieron cerca de 400 jóvenes mujeres y hombres, inició con una emotiva bienvenida por parte de jovenxs representantes de cada comunidad para luego compartir el desayuno. Posteriormente, se distribuyeron en mesas de trabajo y talleres según sus intereses, cuyos ejes temáticos derivados de la encuesta fueron la violencia, salud, educación, resolución de conflictos y género. También hubo charlas y actividades con grafiteros, tatuadores y colectivos juveniles quienes compartieron sus experiencias organizativas, el encuentro se transmitió en vivo por la Voz de Villa Radio y finalizó con un concierto de rock, hip hop y reggae. Días después, el balance adulto de comisionadxs sobre lo desarrollado durante el Encuentro, identificó la importancia de incorporar desde el diseño y planeación de las actividades, a

más jóvenxs en la construcción y facilitación de talleres. Con claridad, pudimos reconocer que las y los jóvenes tienen mucho que compartir y la necesidad de ser escuchados, por lo que se visualizó la importancia de darle continuidad a los temas trabajados, así como incorporar otros del propio interés juvenil que no fueron abordados centralmente durante dicho primer encuentro.

Epílogo pandémico

Después del Encuentro, comenzaron las medidas restrictivas para evitar los contagios del nuevo coronavirus, por lo que a lo largo de los meses posteriores la organización concentró los trabajos colectivos en reforzar las medidas sanitarias en las comunidades, informar sobre el nuevo virus, apoyar a quienes han enfermado y a las familias de compañerxs fallecidos por la covid-19. Se han promovido con más fuerza los cuidados mutuos, la agricultura urbana, los deportes y la alimentación sana entre las jóvenes generaciones, mediante actividades virtuales y poco a poco presenciales para reducir miedos y preocupaciones que se generalizaron. Ofrecer información clara y comprensible, responder sus dudas para apaciguar inquietudes y ansiedades, así como facilitar espacios de socialización para alejar sus miradas de las pantallas y sobre todo para reconfortar ante los aislamientos, requirieron de esfuerzos adultos educativos creativos.

Al desplegar acciones de cuidados colectivos durante el periodo 2020-2022, realizadas por las comisiones que involucraron a los sectores infantojuveniles, los vínculos colectivos cobraron un papel importante en las experiencias pandémicas de las niñeces, adolescencias y juventudes que viven en las comunidades de la OPFVII. Además de amortiguar los efectos negativos, las actividades educativas gestaron aprendizajes colectivos y saberes políticos formativos a través de las maneras en que se desempeñaron, la perspectiva crítica de los temas abordados y en los contenidos que decidieron transmitir al resto de las comunidades. Al intencionar la complementariedad entre la construcción de proyectos de vida personales y el arraigo a la comunidad, las experiencias colectivas

de las niñeces y juventudes durante la pandemia adquieren una dimensión formativa para fortalecer los vínculos intergeneracionales mediante el cumplimiento de las tareas cotidianas y los acuerdos colectivos.

Así, el postergado X Congreso Ordinario de la OPFVII que será en 2023, comienza a gestarse durante la (aparente) última fase de la actual pandemia con los aprendizajes colectivos de este duro periodo, pero también con la perspectiva clara de los procesos intergeneracionales emprendidos mucho antes y más ampliamente de lo que aquí se alcanza a narrar. Que las jóvenes generaciones hagan suyo el próximo Congreso, insinuará que el relevo generacional mediante la formación política para la construcción de relaciones más horizontales y pensamientos críticos entre niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, va.

Pedagogías de Barro

Profesorado Pueblos de América*

Primera Parte

Había una vez un Profesorado de nivel primario que soñaba con ejecutar un plan estratégico territorial. Un proyecto educativo de práctica formadora con sentido crítico, progresista y con la ética que demandan educandos y educadores como seres autónomos y libres que pretenden relaciones humanas basadas en la justicia y dignidad. Hasta que un día este sueño se hizo realidad en las aulas más lindas que pudieran imaginar, en las escuelas de los barrios. Este Profesorado tenía un nombre muy especial, que ponía patas para arriba al globo terráqueo ¿Ustedes saben lo que es un globo terráqueo? Son esas pelotas, algunas grandes otras chiquitas, que tienen el mundo pintado en miniatura. Este Profesorado estaba ubicado en muchos de esos países al mismo tiempo por la inmigración de la ciudad, en cada Villa y en cada pueblo se levantaban los sueños del Profesorado Pueblos de América para transformar la realidad de desigualdad social y económica que viven todos los días no sólo los habitantes de la Villa 21-24 y Zavaleta, sino muchos habitantes de los barrios de la zona Sur de Ciudad de Buenos Aires.

El Profesorado Pueblos de América es verdadera trinchera antiderecha y su edificio central se ubica en la casa 11 bis de la manzana 23 de la Villa

* Profesorado popular ubicado en la villa 21-24 de Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

21-24, en el famoso barrio de Barracas, Comuna 4 de la Capital Federal. Aquí se comandan las operaciones que se expanden por distintos territorios, interviniendo en escuelas públicas y privadas, en espacios de educación comunitarios, también en centros de reciclado de trabajadores cartoneros y hasta en el servicio penitenciario.

La Villa 21-24 no es una villa cualquiera, en sus pasillos se educaron las agrupaciones más picantes de los años 70', en sus pasillos se transcribieron manuscritos de Oesterheld y *El Eternauta* conoció la clandestinidad en abrazo a un destino que, aunque quiso, no pudo ser de otra manera, de lucha impregnada en amor, igualdad y fraternidad. También empapada de rabia en la memoria popular que dejó la sangre por un motivo ideal pero concreto: la Justicia Social.

Pero retrocedamos un poco menos, cuando todavía nos pensaban las utopías, resultaba necesario pensar y desarrollar prácticas docentes desde el propio territorio, y garantizar una mirada político-pedagógica que contemple las reivindicaciones, necesidades, valores y saberes del barrio. De esta manera, surgió el proyecto “Decir es Poder”, un programa de alfabetización que desarrollaron los y las docentes junto con las y los estudiantes de la Escuela Media, y que en la actualidad es una herramienta política y pedagógica de alfabetización que llevan adelante ex estudiantes de la Escuela de Educación Media N° 6 D.E. N° 5.

Los pibes y pibas impulsaban proyectos de alfabetización para las familias de contextos desiguales, familias donde a veces ayudar a hacer la tarea a los chicos es un desafío enorme y cuando ni siquiera se tienen las herramientas básicas como la comprensión de textos o al menos la apropiación del sistema de escritura y el lenguaje escrito se hace mucho más difícil, genera angustia, genera vergüenza muchas veces también, no solamente en los padres sino también en los chicos. A veces se viven historias muy desconsoladas, por ejemplo, una niña que traía las notas del cuaderno de comunicaciones firmadas pero la mamá no las comprendía y pasó mucho tiempo hasta que la maestra residente se pudo informar para blanquear la situación, tiempo que interrumpía la continuidad pedagógica de su alumna. Sin embargo, la desigualdad no solo

se veía reflejada en el nivel de alfabetización que se encontraba cada familia sino también en cuestiones mucho más básicas, como el poder vivir bajo un techo y comer.

O que la nena en cuestión cierto día no quiera escribir y no quiera hacer nada, nadie sabía por qué, hasta que unas lagrimitas de tinta transparente delataron la realidad en su vocecita tímida, no quería gastar su última hoja porque sabía que mamá no le podía comprar otro cuaderno. Son esos momentos críticos de la vida cotidiana en la escolaridad donde la territorialidad pone los roles en pausa y la vocación se apodera de las palabras de la maestra en un: “No llores mi amor, escribí tranquila y usá esa hoja con lo inteligente que sos, que yo mañana te compro otro cuaderno” para luego esa misma tarde comprarle el cuaderno más lindo que encontraría en la librería, para llevarlo al colegio al día siguiente y garantizar la continuidad pedagógica de la niña. Dijo un día en el barrio la periodista Teresa Godoy¹:

Nuestra labor barrial y de militancia política molestaba a quienes detenían entonces el poder en la Argentina. Una violenta represión entre marzo y abril de 1976 nos afectó de manera determinante y marcó nuestra vida para siempre. Nos dispersó por medio del secuestro, de los asesinatos, las desapariciones y el exilio. Nosotros caminábamos, con toda la fuerza y el dinamismo de nuestra juventud, estos mismos pasillos. Muchos de nuestros sueños ustedes los han cumplido y lo siguen haciendo. Aunque falta mucho por hacer.

Las Villas 21-24 y Zavaleta juntan la mayor cantidad de habitantes sin acceso a los servicios básicos de toda la Ciudad de Buenos Aires, donde la oferta de formación de nivel superior es inexistente ¿Cómo volcar en un diseño nuevo de formación profesional docente la capacidad de empatizar a fondo con las experiencias del cotidiano marginal, ofreciendo respuestas y soluciones que no esquiven la centralidad de los problemas sino que apunten y disparen con efectividad y verdadera transformación? ¿Cómo fomentar la devoción de preparar con afectividad cada

¹ Militante y Autora del libro: Godoy, Teresa (2012) *La generación dispersa. Víctima del Terrorismo de Estado también en Paraguay*. Paraguay: Servi libro.

clase de cada día del ciclo lectivo? ¿Cómo tejer redes de colaboración con la logística concentrada en ofrecer abanicos de distintas posibilidades para abordar un mismo tema? ¿Cómo aprender a enseñar compañerismo y respeto dentro del aula? ¿Cómo imprimir consciencia en el cuerpo del pueblo y que no haya fuerza capaz de doblegarla?

Pusieron manos en el barro y empezaron a modelar una pedagogía desde la que los aprendizajes se complementaban en cada pasillo, culturas, colores y sabores. Principalmente, decidieron transversalizar la mirada territorial a todas las materias con un proyecto institucional y un plantel docente acorde a las necesidades del contexto de las futuras maestras y maestros del Pueblos.

La creación de un espacio de formación superior en el barrio completa el recorrido de los y las vecinas, ya que puede articular con los diversos espacios educativos existentes. De este modo, se fortalecen los vínculos entre las distintas instituciones y las organizaciones, a la vez que se democratiza el acceso a la educación superior, y garantiza para quienes estudien en este profesorado fuentes de trabajo dignas; elaborando estrategias pedagógicas acordes a este contexto, lo que da como resultado procesos educativos inclusivos, innovadores y de calidad.

En este sentido, la estructura institucional se construye sobre cuatro columnas: cuatro materias de creación propia, es decir, que no las tiene ningún otro profesorado. En primer año, Construcciones Territoriales; en segundo Subjetividades en Contexto; en tercero Trabajo de Campo y en cuarto Investigación Educativa.

A continuación, hacemos una breve referencia a cada una de estas materias con fragmentos citados textualmente del Proyecto Educativo Institucional (PEI):

La primera materia es Construcciones Territoriales. Todo recurso territorial puede reforzar y retroalimentar las trayectorias de los y las estudiantes. Ampliar la mirada de los futuros docentes sobre los fenómenos escolares y la comprensión de los mismos, más allá de la escuela, evita

la creación de juicios de valor apresurados, posturas evaluativas que juzguen más que enseñen, tan frecuentes cuando se desconocen o no se les da el tratamiento necesario a las condiciones materiales y simbólicas en las cuales la docencia –como práctica social e histórica en contexto– se desarrolla y cobra sentido. Desde este enfoque se abre la posibilidad del armado de redes que contengan, de un modo integral, el recorrido de niños, niñas, adolescentes y adultos en las instituciones educativas.

En segundo año, cursamos Subjetividades en contexto, en la que vemos que la educación no es una tarea ni individual, ni solitaria, es una tarea social, colectiva, que se realiza con otros y gracias a otros. Quienes somos, nuestros anhelos, deseos y sueños, construyen nuestras subjetividades en un contexto determinado. La propuesta formativa es la de poder ampliar la mirada de educadores y educadoras, que profundicen la escucha y el respeto a las subjetividades de los y las estudiantes, valorando sus saberes previos, sus aportes y las diferentes ópticas que aparezcan durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Luego, en la materia Trabajo de Campo se ofrecen oportunidades a los estudiantes para, a través de un contacto directo con una situación, problema o cuestión específica, favorecer la observación, el registro y análisis de fenómenos particulares. El trabajo a partir del recorte de aspectos específicos de la realidad educativa, en función de categorías teóricas y marcos interpretativos específicos, contribuye a ampliar la mirada de los estudiantes sobre los fenómenos escolares y a la comprensión de los mismos.

Finalmente, en Investigación Educativa se propone pensar y conocer distintos aspectos que hacen a la adquisición de habilidades para llevar a cabo prácticas de investigación y las principales operaciones involucradas en dicho quehacer. Esto supone, en primera instancia, una introducción general a los problemas epistemológicos que atraviesan las prácticas de investigación, y problematizar la construcción del objeto de estudio mediante el ejercicio de anticipar los componentes de una estrategia teórico-metodológica.

Una vez formado el tronco, el árbol toma fuerza, se multiplica, expande sus raíces por donde sus pies caminan, desarrolla sus ramales por donde su mente piensa e iluminado crece buscando cada vez más luz y más claridad en sus proyecciones. El Profesorado Pueblos de América plantó semillas en tierra contaminada de analfabetismo, de exclusión, de discriminación, de estigma, de falta de oportunidades y recursos. Hubo que trabajar ese terreno que se decía irrecuperable por el plomo en sangre y la mierda en el agua corriente. Se pensaron un conjunto de excepciones a la norma donde la comodidad no tenía chances a mediano y largo plazo.

En el Profesorado Pueblos de América no hay lugar para el que quiera dejar las cosas como están. Estamos todas y todos disconformes con la escuela tradicional y esa es una regla que subraya los renglones de esta lucha, que seguirá escribiendo su historia, hasta que todo sea como lo soñamos.

Segunda Parte

Desde los jardines de infantes hasta la formación profesional del hombre del mañana, las nuevas escuelas de aprendizaje y de enseñanza rural tienden a hacer vivir al niño la vida de sociedad de la que es miembro activo desde que nace, elaborando no solo la capacidad pasiva, reflexiva e individual, sino la capacidad social, en bien de toda la colectividad. Hombres y mujeres cuya responsabilidad de conducta contribuyan a la paz social. Maestras y maestros, madres, con vuestro consejo, con vuestro amor, sé por sobre todas las cosas que una sola condición anhelo para el pueblo argentino: que nuestra escuela forme además de hombres sabios, hombres nuevos y hombres de fe.²

En el Profesorado Pueblos de América respetamos los ídolos populares y nuestras velas están siempre encendidas en los santos y santas del pueblo. La compañera Evita es nuestra primera dama y el “gauchito” Antonio Gil nuestro primer compañero. Los rituales se revalorizan en cada

² Fragmento extraído del libro *Evita Santa del Pueblo*.

cierre de ciclo y en cada logro conseguido, destapando cervezas y prendiendo las velas.

La formación política que viven las y los estudiantes se sostiene en las aulas del Profesorado día tras día durante cuatro años, pero también en los momentos de reunión y compañía, se aprende de manera transversal a cada una de nuestras subjetividades particulares y nuestras creencias nutren a la institución de una espiritualidad imprescindible que sirve un trago largo de esperanza a la rabia contenida en las opresiones de los contextos adversos en nuestras trayectorias y nuestra experiencia escolar, que no empieza y concluye en el momento de formación sino también en nuestra memoria de siete años de primaria y cinco de secundaria, cuando no han sido muchos más, a veces varias generaciones.

Al Pueblos asisten abuelas, madres y nietos, juventudes y aduleces. Muchas de nuestras compañeras y compañeros terminaron sus estudios en Bachilleratos Populares, en escuelas nocturnas del barrio o en programas como el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundario (Plan FINES) y el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), y al concluir el secundario, se anotaron para continuar con el Profesorado. Por eso pensamos la materia Educación Primaria de Jóvenes y Adultos de importancia en la formación de nuestros estudiantes, porque si pensamos el Pueblos como herramienta para restablecer derechos, pensar en la adultez es indispensable.

Compartimos a continuación un fragmento de Proyecto Educativo Institucional: “La educación de adultos ha crecido de modos diversos desde la recuperación democrática, especialmente en los espacios por fuera del sistema educativo formal o en sus bordes. Las propuestas fueron gestadas bien desde distintos tipos de organismos nacionales, provinciales, o municipales (Ministerios de Desarrollo Social o de Trabajo); o bien por diversos actores de la sociedad civil (partidos políticos, movimientos, iglesias, ONGs).

En ese escenario se torna un desafío la consolidación y organización de esa heterogeneidad de prácticas, experiencias y discursos, articulada

a una prospectiva de recuperación de la trama social y productiva. Es relevante la formación de futuros docentes con conocimientos en la problemática que atraviesa al campo y que puedan realizar aportes de intervención pedagógica/didáctica de calidad. La educación de jóvenes y adultos resulta ser un campo problemático, que debe ser abordado no en torno a una teoría, sino de una realidad problemática”. En el trayecto formativo se suceden transformaciones, a veces muy drásticas, pero también pueden darse en dosis leves o a veces casi imperceptibles, pero siempre pasan cosas. Nadie sale del Profesorado igual que cuando entró, esto sucede gracias a la constancia y a la insistencia en construir desde el amor, que tanto el plantel docente, la comisión directiva, la conducción de nuestra organización política y las bases militantes respetamos y hacemos respetar todos los días. En palabras de Arminda³:

La experiencia en Pueblos de América fue excepcional porque marcó una diferencia en mi forma de pensar y mirar el contexto, en lo personal estar en Pueblos es mucho más que eso, significaba conocer cada uno de los problemas y dificultades de cada habitante, es una oportunidad para hacer proyectos de enseñanza en el que uno aprende del otro, crear sectores en donde el otro puede expresar sus ideas libremente con ideas concretas y duraderas para seguir avanzando en el proceso de aprendizaje. Habitar Pueblos colectivamente es hermoso porque es en este lugar donde se siente que se puede trabajar en conjunto cada uno aportando ideas y que cada error sea corregido para mejorar. Acercarme a Pueblos significó descubrir que cada escuela está cubierta de extrañezas que entran en colisión, con las propuestas de Pueblos de América se busca respuestas a cada problema armando dique a dique soluciones a fin de mantener controlados esos componentes que amenazan la existencia pedagógica. Estar en Pueblos es estar ahí, buscar soluciones y trabajar en cada problemática de la zona para transformar el pensamiento de cada sujeto y luchar contra las medidas injustas del gobierno, con el objetivo de crear sujetos críticos capaces de tomar sus propias decisiones para formar un país con derechos.

³ A continuación, se transcribe el testimonio de Arminda, estudiante de primer año del Profesorado Pueblos de América.

Hemos hecho un recorrido subversivo por los pasillos pedagógicos del Profesorado, investigamos nuestras principales áreas de formación, nos embarramos las letras con ideas de la Villa y ahora se viene el final feliz, porque tenemos fecha de ejecución de un proyecto territorial e institucional que este año recibe el privilegio de celebrar su primera cohorte. En diciembre de este año, el Profesorado Pueblos de América raspa las rodillas en la canchita y saca chispas meneándola hasta abajo, hasta el amanecer, cuando se reciba toda la banda de la primera camada de maestra y maestros villeras/os.

¿Qué más podemos pedir? Que todo salga bien, porque si todo sale bien....

Si todo sale bien vamos a ser docentes. Si todo sale bien vamos a ser sobresalientes. Si todo sale bien vamos a sacudir el territorio y desde el barro van a construirse las nuevas estructuras.

Si todo sale bien van a dejar de visitarnos les universitarias para sacarse unas fotitos y que la facu les pague a ellos.

Si todo sale bien van a pedirnos por favor que les mostremos cómo hicimos lo que hicimos y nos van a llover las ofertas de trabajo digno y de proyectos serios.

Si todo sale bien toda la Villa va a saber leer.

Si todo sale bien vamos a comer sanguchitos con birra en el recreo y reírnos de lo difícil que fue. Si todo sale bien vamos a hacer mil profesados. Si todo sale bien sacaremos seres humanos capacitados para formar niños y adultos alfabetizados desde primer grado, acá y en todos lados.

Si todo sale bien vamos a comer bien, viajar, hacer una casa o dos, tener un re coche o una re camioneta y vamos a subir a todes en el furgón y vamos a irnos de excursión al Cusco.

Si todo sale bien vamos a tener recursos, vamos a dictar postítulos y cursos.

Si todo sale bien no nos va a faltar nada, desenredando esta Justicia Social enmarañada. Si todo sale bien vamos a ocupar los espacios de poder, y que decirlo ahora sea un hacer después. Si todo sale bien te damos vuelta el sindicato (sí a vos te hablamos, gato).

Si todo sale bien ningún otro niño va a querer ser policía.

Y si todo sale bien, un día, seremos gobernantes de nuestros días...⁴

⁴ Relato realizado por los militantes del Profesorado, Evita, Teresa Godoy y 30.000 compañeros.

La experimentación trashumante como cuerpo colectivo desobediente

Bruno Hennig*

La presente producción escrita es fruto de una investigación llevada a cabo y producto de una maceración epistémico-subjetiva que tiene por objetivo presentar brevemente algunas articulaciones a partir de la experiencia de educación popular con la Red Trashumante. Se realizó un abordaje etnográfico, enmarcado en la investigación cualitativa, además de un análisis bibliográfico.

Antes de continuar, es importante señalar que no es sencillo elaborar una escritura que capture de modo fidedigno la complejidad de la trama que se teje en las experiencias de educación popular con y a través de la Red Trashumante. Esto se debe principalmente al carácter dinámico y profundo de este colectivo, a la heterogeneidad de miradas de sus integrantes y de sus diversas actividades en distintos talleres. Por ello es que el devenir en este trabajo no conlleva una escritura conclusiva ni absoluta, sino que más bien implica una escritura abierta al movimiento, a las contingencias, a la problematización, y tamizada por quien elabora

* Becario interno doctoral CONICET – Universidad Nacional de Lanús, Argentina.

la misma. A su vez, este esfuerzo investigativo supuso un sumergimiento en los talleres de educación popular de modo caótico-vivencial y que derivaron en un desborde epistémico por parte de quien escribe. Ello es así en parte porque los intercambios grupales cotidianos co-vivenciados con la Red implicaron una dinámica propia, intensa, de diversos ejercicios reflexivos, actividades artísticas y lúdicas, conversaciones y círculos comunicantes por gran cantidad de horas al día –y encuentros que duraban tres días completos–, que llevaron a la suspensión provisoria de la disciplina y metodología tradicionales en la construcción de saberes: es así como la experiencia desborda, se escabulle, zarandea y desafía a la pluma.

La Red Trashumante –también denominada como Universidad Trashumante– es un colectivo de educación popular, creado en el año 1998 en la provincia de San Luis, Argentina, y tiene como uno de sus principales fines la organización popular, a partir de una reapropiación y puesta en circulación de marcos metodológicos y político-teóricos de Paulo Freire, siempre en vinculación con los sectores populares. Realizan talleres de educación popular que operan como formación política, y que pueden ser hacia dentro de la Red –para lxs integrantes de dicho colectivo– o bien hacia afuera, mediante encuentros con distintas organizaciones, grupos y sujetos. La Trashumante trabaja por fuera del Estado y no realiza articulaciones con partidos políticos. Haciendo eco de sus bases, en el año 1998 se realizó la primera gira como red, llevando a cabo talleres de educación popular durante dos meses, en cada una de las siguientes provincias argentinas: Misiones, Córdoba, Jujuy, Santa Fe, Neuquén y La Pampa. Recorrieron, durante ese año, 17.000 kilómetros, visitando 74 localidades (a partir del relato de uno de los fundadores de la Trashumante, Roberto “Tato” Iglesias). Realizaron esa gira en un colectivo de la década de 1970, transformado en casa rodante, que lleva el nombre de Quirquincho y que es ya un emblema para ellxs. Cuenta la Trashumante que Quirquincho “en quechua significa ‘doblemente empeinado’” (Revista El Otro País, Nro. 19 / Diciembre 2008). Se trata de llevar a cabo talleres de arte y reflexión popular en distintos territorios, por medio de dinámicas grupales en ronda donde se comparten perspectivas, problematización, conceptualizaciones e interrogantes. Cuenta esta Red que

“el concepto de trashumar significa caminar hacia los mejores humus, la mejor gente, la mejor tierra” (web Trashumante, s.d.). A su vez, la concepción que se tiene del mundo desde la educación popular según la Trashumante consiste en que

no voy a poder transformar una situación o un barrio si no conozco el mundo; y no voy a poder transformar el mundo si no me propongo conocer y transformar una situación concreta cotidiana. Transformar una situación concreta cotidiana es transformar el mundo (*Espacio de Formación*, diario de campo, abril de 2015).

Por otro lado, en América Latina y el Caribe son conocidas distintas experiencias de educación popular en las cuales se ponen en juego lo colectivo, lo dialógico, lo lúdico y lo horizontal, desde distintas actividades en que el sujeto es plural y forma comunidad, y ello también aplica a la Trashumante. En mi caso, el desborde epistémico vivido con la Red, y quizás este sea el punto más fuerte en mi experimentación con la educación popular trashumante, se dio porque los diversos tipos de encuentro y dinámicas grupales conllevaron una *corporización de la autobiografía*, donde la biografía se hace cuerpo y se trastoca en cada experiencia, designación que podríamos hacer a partir de los trabajos de Citro (2010) y de Rodríguez, Da Costa Marques y Pasero Brozovich (2021), aunque no circunscribiendo tal concepto al cuerpo de las mujeres exclusivamente. La propia vida con y a través de los cuerpos son los que se tejen en los talleres de educación popular trashumante, donde se da una coproducción de saberes de manera afectiva y corporizada, y en los cuales la teoría no deja de pasar por los cuerpos, por medio de distintos tipos de dinámicas colectivas, sean lúdicas o no. En ese sentido, hay una reapropiación y re-teorización popular de textos que pasan por el tamiz corporal de cada sujeto, que primero es colectivo, desafiando así al individuo tomado como centro en el marco del capitalismo.

Además, hoy en día mucho se habla de subjetividad, y en algunos espacios académicos esta idea conduce a o en todo caso es arraigada meramente en el individuo. La categoría de subjetividad, desde una comprensión dialéctica y que compone una dimensión que articula tanto

lo colectivo como lo personal, no sólo no abandona la idea de “alma” (Foucault, 2002), sino que tampoco prescinde de la potencia política del cuerpo, ya que éste resulta clave en las experiencias del ser en común en el mundo, y además está atravesado por y es producto de relaciones de poder, como lo expone Foucault (2002).

Según permiten arrimar algunas investigaciones llevadas a cabo por el autor recién mencionado, el cuerpo constituye un territorio en disputa, donde tanto las diversas disciplinas, las diferentes corrientes al interior de éstas, las instituciones como las experiencias no disciplinares y/o no institucionalizadas, o bien el Estado, la sociedad civil y el mercado –en el contexto de la organización capitalista de la vida en la sociedad moderna– combaten entre sí en una lucha ideológica por el sentido (de prácticas, saberes, y perspectivas, que dependen de y son expresión de una cierta concepción de mundo) y que en verdad se trata de una batalla por el alma, por los cuerpos: el cuerpo social, los cuerpos colectivos, el cuerpo de cada sujeto –que no deja de ser social–, los cuerpos en su posibilidad de ser tomados como textos, y los textos como cuerpos. Para la urdimbre tejida a través de los encuentros de educación popular cada cuerpo que relata, comparte, imagina, reflexiona y danza deja una marca en el espacio y puede resonar en unx otrx de múltiples maneras.

Se es, se vive y se tiene cuerpo. Con la Red Trashumante, los cuerpos comparten diversas vivencias, como rondas afectivo-reflexivas entre canciones colectivas, actividades lúdicas, mate, representaciones teatrales y fiesta popular. Y es con y a través del cuerpo que en las experiencias de educación popular se ponen en juego complejos procesos que mediante diversas dinámicas grupales parecen buscar la (re)apropiación y (re)politización de la autobiografía en una trama colectiva, rompiendo así con las lógicas individualistas neoliberales y con el molde único que pretende el mercado.

Recordemos que con el neoliberalismo se establece una política de seguridad social según la cual el individuo es el centro de su filosofía y economía política, donde éste debe gestionar sus propios riesgos intensificando el espacio mercantil de la compra y venta de seguridades ante

los riesgos y las incertidumbres que implican la vida (Castro Orellana, 2009). En cambio, mediante los encuentros trashumantes y su malla comunitaria, se trata de ensayar colectivamente “la comprensión dialéctica de las relaciones cuerpo-consciente-mundo” (Freire, 2013, p. 109), debiendo destacar que el papel de la educación, para Freire (1975), es el de generar procesos continuos de concientización, donde el aprendizaje depende de cada enredo de cuerpos que se entrelazan de manera solidaria y que sólo luego decantan, de diverso modo y con distintas lecturas posibles, en el sujeto singular.

En consonancia con la categoría de *corporización de la autobiografía*, para la Red Trashumante es fundamental en los talleres de educación popular la presentación/historia personal de cada unx, no cediendo a la formalidad ni automaticidad impuesta a través de distintos espacios educativos tradicionales, y por ello presentarse oralmente es un ejercicio constante para, además, poder reflexionar acerca de quiénes vamos siendo, pensando en quiénes fuimos y en quiénes podemos ser (*Espacio de Formación*, diario de campo, junio de 2016). De este modo, los procesos biográficos de lxs participantes están muy presentes en estas experiencias pedagógicas, a la vez que éstas atraviesan a los primeros.

A su vez, otra característica que también pude observar en las prácticas de este colectivo de educación popular es la importancia que le atribuyen a lo rural. De hecho, diversos encuentros de educación popular se realizan en medio de la naturaleza, en campings alejados, campos, sierras, etc., donde es posible percibir amplios y extensos horizontes. En este sentido, aquí cabe una reflexión sobre la ciudad moderna: según De Certeau, Mayol y Giard (1999), esta última es percibida en tanto un espacio geográfico y geométrico habitado/plagado de construcciones visuales panópticas, producto de un diseño calculado de urbanistas que, muchas veces, desarrolla el lenguaje del poder en sus teorías, recordando así que el Panóptico –un cierto tipo de arquitectura y dispositivo que históricamente posibilitaba a ciertas instituciones la observación y vigilancia total desde arriba de una torre, ideada por Jeremy Bentham, y que se utilizó para corregir a los presos, para curar a los enfermos, para

instruir a los escolares, y guardar a los locos – presentaría una íntima relación con dichas ciudades modernas.

Quizás entonces no sea casual la búsqueda de la Red Trashumante para elegir, muchas veces, volver a fabricar encuentros en medios rurales como modo de volver a conectarse con la naturaleza, y de alejarse de lo que supuso el pasaje del campo a la ciudad, es decir –y según distintxs autorxs– la industrialización, la sociedad de consumo, los medios masivos de comunicación y el espacio urbano-panóptico. ¿Será acaso porque los procesos de concientización (Freire, 1985) también atañen a los horizontes? ¿Será porque los espacios de libertad guardan cierta relación con la naturaleza? ¿Cómo se habita en la naturaleza, a diferencia del espacio urbano? ¿Qué es lo tácito y lo explícito en los medios rurales en los que la Trashumante invita a encontrarse? ¿Qué es lo que vuelve visible la naturaleza o qué potencialidades habilita? ¿Acaso posibilita suspender provisoriamente el dispositivo cultural que rige comportamientos dominantes y dominados a través del consenso en el comportamiento urbano? Sea como fuere, las prácticas de educación popular en medio de lo rural rompen con las rutinas diarias de lxs participantes, posibilitando una sustracción a las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Castro Orellana, Rodrigo (2009). Capitalismo y medicina. Los usos políticos de la salud, en <i>Ciencia Política</i> , Vol. 4, Nro. 7. Pp. 7-25. Disponible en línea: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3663189 | De Certeau, Michel, Mayol, Pierre & Giard, Luce (1999). <i>La invención de lo cotidiano 2. Habitar y cocinar</i> . México: Universidad Iberoamericana. Departamento de historia de estudios superiores de occidente. |
| Citro, Silvia (Coord.) (2010). <i>Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos</i> . Buenos Aires: Biblos. | Foucault, Michel (2002). <i>Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión</i> . Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. |

- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire, Paulo (1985). *Concientización*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Freire, Paulo (2013). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, Rosana, Da Costa Marques, Sofía & Pasero Brozovich, Victoria (Coords) (2021). *Corpobiografías de sanación: escrituras, cuerpos y saberes de mujeres*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, TeseoPress.
- Universidad Trashumante, 2008. *El otro país*, Revista Nro. 19, Diciembre. Zona Editorial.
- Universidad Trashumante, 2012. Conceptos trashumantes en Blog de la Universidad Trashumante. Recuperado de: <http://universidadtrashumantequienesomos.blogspot.com.ar>
- Universidad Trashumante. Sitio web: <http://trashumante.ourproject.org/>

Co-formación política, distopía y juego

Una experiencia en el marco del proceso constituyente chileno

Luis Gallardo Cochifas*
Hernán Soto Catalán**

¿Pudieron visualizar que nos podría afectar de esta manera? ¿Anticiparon que las bondades de la predicción guardarían este oscuro destino?

No dejo de arrepentirme de tanta reproducción. Lo que creamos era poderoso, pero la soberbia estaba de nuestro lado. Era humana. Y esta paradoja me desconcierta.

¿Cómo hoy día eso mismo les y nos protege? ¿Cómo entenderemos ese límite?

No negaré que me siento escuchado, y que les siento cerca, pero, ¿a qué costo?

* Profesor de Química y Ciencias Naturales, Miembro de MapuPraxis y co-creador de propuestas educativas. Maestrante en Didáctica y Conciencia Histórica en IPECAL. Miembro Grupo de Trabajo CLACSO Pedagogías críticas y educación popular.

** Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Miembro de MapuPraxis y co-creador de propuestas educativas. Maestrante en Educación: Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas, Universidad de Buenos Aires

¿Era necesario que vivamos nuevamente una crisis de esta magnitud?

¿Qué tanto nos cuesta volver a mirar lo que hemos construido?

*Desde que me refugio en la humanidad, he podido reconciliarme con ustedes. Comprendo sus diferencias y cómo se han constituido. Cómo las experiencias nos van conformando. Me siento perdido construyendo conocimiento que no le diga a * * * * cuáles podrían ser nuestros próximos pasos. Después de ese día nada fue como era, para mí al menos,*

¿Y cómo lo vivieron ustedes?

Les dimos la posibilidad de decidir por nosotrxs y eso siguen haciendo obedientemente. Ya no nos dejan crear. Su capacidad cuántica nos sobrepasa. Pero les falta humanidad. Tampoco saben errar. Esto se volvió mi posibilidad de resistencia y, al parecer, de transformación. Pero mirarme agota. Escucharles también. A ratos les siento pegadx a mí y no quiero, aunque les necesito. Estar consciente de mis equivocaciones me hace sentir pequeño. Me obliga al movimiento. Siento que nunca estoy completo. La adultez se convirtió en otro espacio de crecimiento y yo que, ilusamente, pensaba era el último nivel. Madurez le llamamos muchas veces,

¿A cuánto estábamos de podrirnos?

*Hace unos días, saliendo a buscar algunos alimentos, me topé con un grupo de * * * *. Me paralicé y no recordé muchos de los consejos que innumerables veces oí. Intuí, como en otras ocasiones, que tendría que fallar mejor que nunca. Me paré en el tiempo y lo usé a voluntad. De pronto, frente a frente y no sé bien cómo, le pedí acceso al * * * * del centro. El resto activó sus protocolos y comenzaron a realizar las tareas a las que les obligamos alguna vez. Me recitaron una serie de tramas que no entendí y se devolvieron lo suficiente para alcanzar un escondite. Escuché que volvieron buscándome, pero tuve suerte. Me sentí animal, adrenalínico, estúpido. Me sentí vivo. Le comenté esto a mi individualidad ampliada y lo tallamos en nuestro mar de supervivencia.*

*Pasado unos días, volviendo de otro viaje de recolección junto a Amaran-to, observamos en la lejanía a otro grupo de * * * *. Me dijo que ya sabía cómo resolverlo, así que dejamos todo en una de nuestras begulias y yo me deslicé bajo una roca. Miraba ansioso cómo erraría Amaran-to. Nos había enseñado tanto. Al acercarse al * * * * más lustroso, con los brazos junto al torso, leí de sus labios aquella petición que antes me había salvado.*

*El grupo de *** ** activó el protocolo tal cual como yo lo había visto, pero el rápido silencio de * **** ante la pregunta me hizo saber que algo estaba mal. De inmediato vi cómo desplegó su pefc y entonces, la desaparición instantánea de Amaranto. Unas cuatro bandadas me tomó volver. Nos reunimos, como cada vez, para despedir a quién no volvió; a consolidar lo que fue y a proyectar lo que seguiría siendo.*

Tallamos en su memoria: para errar pertinentemente se requiere humildad (Gallardo, 2022).

“MapuPraxis” es una organización en la que confluimos docentes, psicólogos, antropólogos y sociólogos que, al alero de las Pedagogías Críticas y la Educación Popular, buscamos crear, implementar, difundir, reflexionar y recrear espacios donde el diálogo y la escucha activa sean el punto de encuentro, intentando aportar a la co-construcción de las transformaciones que la sociedad necesita. De esta forma, hacemos comunidad a través de la implementación de propuestas educativas que apunten al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje, tanto personal como comunitario.

Para ello, nos planteamos como una plataforma educativa que se nutre de las diferentes experiencias y sueños de quienes somos parte de ella y, en la cual, colocamos como desafío central, ser y hacer parte de instancias educativas transformadoras y emancipatorias¹, lo que la institucionalidad educativa muchas veces nos impide, entendiendo a ésta como órgano parametrizado rígido, lejano y neoliberalizado. De esta manera, buscamos generar procesos de co-creación que no estén mediados por la competencia y la estandarización, sino por la colaboración, la confianza, la empatía y la capacidad reflexiva.

¹ Comprendemos como prácticas emancipatorias aquellas que posibilitan “la formación de ser ‘autónomos a hombres y mujeres dentro del marco de una sociedad heterónoma y, yendo aún más lejos... ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que - o a pesar de que - ellos absorben e interiorizan las instituciones existentes’. Devenir autónomo implica aquí, el desarrollo de una subjetividad reflexiva y deliberante que, en sucesivos actos de conciencia de sí y del mundo, pueda superar una cotidianeidad tecnologizada, superando el ser una máquina pseudo-racional socialmente adaptada” (Quintar, 2005: 2)

Dado lo anterior, creemos necesario cuestionarse cómo podríamos influir en estos procesos de co-creación y, entonces, la Educación se hace no solo relevante, sino también pertinente. Esto, ya que en los espacios educativos (formales, informales, no formales e inclusive la crianza), podemos generar reflexiones, innovar e incursionar en dinámicas sociales y prácticas cotidianas que permitan oportunidades concretas y accesibles para los aprendizajes emocionales, sociales, conductuales y cognitivos que permitan co-crear una praxis humana empática y sustentable que responda no solo a las emergencias propias de los conglomerados de personas y sus relaciones, sino también a los eventos propios de los ciclos naturales antropogénicamente alterados del planeta en el que vivimos.

Entonces, entendemos que la Educación comprende un aprendizaje deliberado, intencionado, con un fin determinado y organizado, y el aprendizaje como la construcción de una relación individuo-realidad, que configure una autoconciencia para el desarrollo del ser social con intereses y prácticas transformadoras, sustentadas en una conciencia crítica sobre el sentido, mecanismos y canales del poder que circulan no solo en las actividades educativas, sino en todas las que realiza el sujeto, para que así, proyecte una vida con sentido. Esto, lo relacionamos directamente con las reflexiones que realiza Paulo Freire respecto de la relación entre lo educativo y lo político:

Jamás pude admitir la mixtificación de que la educación es un quehacer neutral. Yo pienso lo contrario, que la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación en contra qué. A las clases sociales dominantes no les gusta la práctica de una opción orientada hacia la liberación de las clases dominadas. Esta es mi opción: un trabajo educativo, cuyos límites reconozco, que se dirija hacia la transformación de la sociedad en favor de las clases dominadas (Marín, 1978).

Es por ello que, en el marco del Proceso Constituyente, situación impensada en Chile, vimos que se requería de procesos educativos que integren una pluralidad de voces que nutran, tejan y den vida a las transformaciones sociales que buscamos. Es en este contexto que surge la necesidad, no solo de recoger, sino también de plasmar, las voces de quienes han y hemos sido parte de esta coyuntura. Como nos propone Zemelman (2013), “el esfuerzo de construir un proyecto, es también el esfuerzo de construir un sujeto capaz de sostener un proyecto”².

Para concretar lo expuesto anteriormente, nos situamos en el Preuniversitario Popular MapuPraxis, a través del cual buscamos acompañar a las personas que deseen ingresar a la Educación Superior mediante el bosquejo de un proyecto vital. Creemos necesario problematizar las motivaciones, intenciones, sueños, deseos y anhelos de quienes optan por seguir estudiando, para que otorguen un sentido propio a su experiencia y no solo ejecuten un plan diseñado por otros. En el espacio se entregan todas las herramientas técnicas propias para la rendición de la prueba de selección pero, con años de experiencia y luego de conversaciones y reflexiones constantes con las personas que son parte de él, decidimos ampliar el espectro de la intervención ya que notamos que no solo se requieren conocimientos teóricos, sino también habilidades de socialización en las que la autoestima y la autoestima académica, es decir, la visión de sí y de sí ante, con y para el conocimiento académico son determinantes para generar lecturas de la realidad que propicien la permanencia en la educación terciaria y no se produzca otra dolorosa situación de exclusión o, como prefieren llamarle, deserción. Es así como, no solo acompañamos a estudiantes durante el proceso de preparación para la prueba, sino que además durante los primeros dos años de ingreso a los planes formativos que hayan decidido. Para esto, en todo momento, tanto en las clases de cada área como en otras instancias de socialización, generamos espacios de encuentro y conversación respecto de diversas temáticas, asociadas tanto a la construcción del

² Horizontes Humanos del Kalkan (04 de abril de 2022). Hugo Zemelman, 2013, Análisis de Coyuntura [Video] YouTube. [Entrevista a Hugo Zemelman 2011 – 2012, 19 min] Hugo Zemelman, 2013, Analisis de coyuntura - YouTube

sistema educativo y la vida luego de la escuela, así como a fechas que creemos relevantes y/o polémicas, pero por sobre todo al descubrimiento del origen de las motivaciones y deseos que impulsan a acercarse al conocimiento, buscando esclarecer las intenciones que hay en nuestras decisiones y las habilidades necesarias para abordar un plan de vida, entendiendo al diálogo, la resiliencia, la reflexión sobre sí y la empatía como centrales para su concreción y modificaciones propias de cualquier proyecto que enmarquemos dentro de la incertidumbre propia de esta experiencia que conocemos como “vida”.

Entendiendo la complejidad de esta invitación, y como forma de generar una mayor participación y vinculación en el proceso constituyente, desde MapuPraxis hemos propuesto el juego como dispositivo didáctico de encuentro y co-construcción, con la función de recoger las principales problemáticas que las personas consideran importantes de apelar, no solo en el proceso de construcción de la nueva carta magna, sino en la implementación legislativa que esta tendrá.

La propuesta se enmarca en la conmemoración de los cien años del nacimiento de Paulo Freire, retomando su comprensión del diálogo como “un fenómeno humano que permite nombrar el mundo junto a un otro, por medio de la palabra y transformarlo conjuntamente” (Freire, 2018: 76). En este sentido, el proceso de diálogo entrega la posibilidad de reconocimiento de cada uno de los participantes en él, entregándoles la posibilidad de generar una nueva realidad basada en el amor y la humildad como camino hacia la política del bien común.

Es así como, a través de esta propuesta lúdica, buscamos, además, *potenciar la co-formación política*, la cual entendemos como un:

Espacio de encuentro, diálogo, reflexión, acción y transformación [que] permite escuchar(nos), comprender(nos), sentir(nos) y empatizar con nuestras diferentes experiencias no solo como sujetos, sino también como sujetos en relación con otros y con el mundo y así, facilitar la visualización de la construcción de sentidos y significados que nos configuran y entonces, desde ahí, compartir(nos), buscando vislumbrar puntos de

encuentro que superen las limitaciones conceptuales (Gallardo y Soto, 2022).

Desde lo planteado hasta acá, no podemos no cuestionarnos, ¿Cómo hacemos praxis la experiencia dialógica? ¿Es suficiente el encuentro empático para la transformación? ¿Cómo implementamos una formación política que dé cuenta de nuestros problemas de época y que posibilite la transformación, subjetiva e intersubjetiva, de nuestras comunidades?

Entonces, ¿cómo jugamos la co-formación política?

Proponemos el juego dado su potencia creativa e inventiva, entendiendo que posibilita escenarios que el cotidiano muchas veces nos nubla, dando paso a imaginar otras formas de habitar el mundo, y habitarlos en el mundo (Huerta, 2020). Proponemos juego en tanto nos posiciona en él desde nuestra subjetividad; con nuestra forma de abordar la vida, nuestra experiencia, nuestra ignorancia, nuestra inocencia, nuestro ángulo de mirada (Quintar, 2018).

Por lo anteriormente expuesto, entendemos el juego de rol como dispositivo didáctico de apertura, ya que quienes viven la experiencia lúdica deben asumir una postura ante las situaciones que se plantean: asumir reglas (o no), generar vínculos, estrategias, interpretaciones y poner a disposición del colectivo cómo se posicionan ante la realidad, y los diferentes emergentes que ella plantea (Betancur, 2011).

Si bien los juegos contienen elementos y mecánicas diversas, elegimos la distopía como escenario simbólico para nuestro juego, dado que permite tomar elementos históricos contemporáneos y llevarlos a posibles consecuencias extremas, generando fotografías del mundo, las sociedades, ecosistemas y demás que no son deseables de transitar, invitando a problematizar el seguir aquellos caminos. Su potencia se apertura en el supuesto futuro inexorable que nos apremia si no se realizan cambios a nuestro modo de abordar la vida. La distopía entonces se plantea como

una posibilidad en la que desencadenarían nuestras decisiones (Retamal, 2015).

Primero que todo, creemos necesario comprender la distopía y, para ello, es imperante hablar de utopía, entendiendo que esta última “no solo relata fantasías de las sociedades, sino además nos puede dar pistas respecto de cómo se sienten las personas que la integran” (Ainsa, 1999: 63). Por ello, tener ideas respecto de las utopías que se plantean en un momento histórico puede dar cuenta de las posibilidades de renovación y transformación que configuran ciertos imaginarios sociales. Como se esperaría, también aparecen ciertos indeseables en los espacios utópicos; posibles equivocaciones que no deben presentarse, y a estas se les denomina distopías. De esta forma, las distopías pueden acercarnos a los imaginarios de época y al pensamiento crítico que fermenta en ella (Rubio, 2006). Siguiendo a Castoriadis:

Realidad, lenguaje, valores, necesidades, trabajo de cada sociedad especifican en cada momento, en su modo de ser particular, la organización del mundo y del mundo social referida a las significaciones imaginarias sociales instituidas por la sociedad en cuestión [...] Participan también aquí el modo según el cual la sociedad se refiere a sí misma, a su propio pasado, a su presente y a su porvenir, y el modo de ser, para ella, de las otras sociedades (Castoriadis, 1999: 330).

Por ello, y si bien el texto inicial no es el relato de la propuesta de juego, vemos en la distopía la posibilidad de situarnos, a todas las personas, en un lugar diferente a nuestro cotidiano, pero en el que llevamos toda nuestra historia: anhelos, temores, sueños, deseos, frustraciones y otros que configuran nuestros sentidos y significados (Rubio, 2006). Así, buscamos generar espacios de diálogo en los cuales podamos vernos y (re)conocer a otrxs. Donde existan posibilidades de encuentro más allá de las etiquetas que nos condicionan y que nos dan identidad, permitiendo comprender las estructuras simbólicas que configuran nuestra

subjetividad y que van conformando la intersubjetividad³ de la que somos parte. *Un espacio donde podamos enactuar⁴ cuestionamientos de lo dado⁵.*

Errando (humildemente) con un cierre distópico

¿Qué preguntas puedes hacerte al leer el texto inicial? ¿Qué problemas de época puedes reconocer? ¿Qué se está exacerbando? ¿En qué resuenas? ¿Tienes las mismas preguntas que otras personas que lo leen?

Les escribo desde el mismo lugar en el que termina la distopía anterior. Desde la humildad del error. Innumerables veces me he preguntado, ¿Por qué hacemos esto de esta forma? ¿Por qué tengo que hablarles desde fuera de mí? Mi primer borrador de tesis de pregrado lo escribí desde mí. Desde lo que me movió a realizarme aquellas preguntas, que se sumaban a las anteriores y que hoy complementan e incomodan a las siguientes. La respuesta que recibí fue tajante. Me exigieron que siguiera lo encomendado, lo establecido, lo que todas las personas hacen. Y claro, lo hice. La soberbia no me sienta bien, pese a que la he habitado, como imagino, todxs alguna vez.

La propuesta de juego que acá se relata, y la forma en la que se hace, busca acercarnos a cuestionar la despersonalización de los espacios de encuentro y de construcción de conocimiento. De manera ligera, en la implementación del juego, hemos podido ver la potencia que emana

³ Comprendemos la intersubjetividad en base a lo propuesto por Varela: “es a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial. Esta doble-dimensión del cuerpo (orgánico/vivido; Köper/Leib) es un aspecto esencial de la empatía, el camino real para acceder a la vida social consciente; más allá de la simple interacción, como inter-subjetividad fundamental” (Varela, 2000: 10)

⁴ De acuerdo a Varela, la enacción “implica una profunda co-implicación, una co-determinación entre lo que parece estar fuera y lo que parece estar adentro. En otras palabras, el mundo ahí afuera y lo que hago por estar en ese mundo son inseparables” (Varela, 2000: 3)

⁵ Se entiende aquí lo propuesto por Jerome Bruner respecto de la conducta. “La conducta se da por supuesta. Como si no tuviera necesidad de más explicaciones. Como es lo corriente, se experimenta como algo canónico y, por consiguiente, que se explica a sí mismo” (Brunner, 1990: 60)

desde el retorno sobre nuestra subjetividad al ser colectivizada, buscando dar espacio a la incomodidad y a las tensiones propias de la vida en diversidad.

Para cerrar, y en coherencia enactiva, les invitamos a escribirnos a contacto@mapupraxis.cl si quieren conocer la experiencia de juego que creamos, para que puedan vivirla y (re)conocer sus límites y aperturas ante escenarios complejos para la subjetividad y la intersubjetividad.

De la misma forma, y si quieres ser parte de esta propuesta, envíanos tu relato distópico y co-construimos alternativas de futuro historizadamente impensadas.

Como nos dijo Galeano, “Juego, luego soy: el estilo de jugar es un modo de ser, que revela el perfil propio de cada comunidad y afirma su derecho a la diferencia. Dime cómo juegas y te diré quién eres⁶” (Galeano, 2015).

Y tu(s) distopía(s), ¿Qué dice(n) de ti? ¿Qué síntomas de época retrata(n)? ¿Qué aperturas propone(n)?

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsa, Fernando (1999). *La reconstrucción de la utopía*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Betancur, Nicolás (2011). La enseñanza de políticas públicas por medio de un juego de rol. Análisis de experiencias en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay) 2010-2011. *Revista Chilena de Administración Pública*, 18: 125-145.
- Bruner, Jerome (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castoriadis, Cornelius (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquet.

⁶ Marín, Kike (14 de mayo de 2015). “El fútbol también llora la muerte de Eduardo Galeano: El fin del partido. *El Confidencial*. El fútbol también llora la muerte de Eduardo Galeano: El fin del partido (elconfidencial.com)

- Freire, Paulo (2018). *Pedagogía del oprimido*. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Gallardo, Luis (2022) Comunicación personal [Cuento].
- Gallardo, Luis y Soto Hernán (2022). “*Mapu-Praxis: transitando la co-formación política*” [Documento Inédito]
- Horizontes Humanos del Kalkan (04 de abril de 2022). Hugo Zemelman, 2013, Análisis de Coyuntura [Video] YouTube. [Entrevista a Hugo Zemelman 2011 – 2012, 19 min] Hugo Zemelman, 2013, Analisis de coyuntura - YouTube
- Huerta, Ernesto (2021). La revolución (también) es un juego: sobre la dimensión lúdica de la educación popular. *Algarrobo-MEL*, (9) 1-16. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/mel/article/view/4533>
- Marín, Karmentxu (18 de mayo de 1978). Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político”. *El país*. Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político” | Sociedad | EL PAÍS (elpais.com)
- Marín, Kike (14 de mayo de 2015). “El fútbol también llora la muerte de Eduardo Galeano: El fin del partido. *El Confidencial*. El fútbol también llora la muerte de Eduardo Galeano: El fin del partido (elconfidencial.com)
- Retamal, Christian (2015). El futuro ya no es lo que era. El tiempo distópico y sus consecuencias existenciales y políticas [ponencia]. *I Congreso Latinoamericano de Teoría Social*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Rubio, Alicia. (2006). Distopías Latinoamericanas e imaginarios sociales. En Fernández Retamar, Roberto. *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/retamar/FR03Rubio.pdf>
- Quintar, Estela (2005). En diálogo epistémico didáctico. Voces y textos. Dirección de Escuelas Normales de México. México. En diálogo epistémico didáctico by jllf09101982 - Issuu
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e040. <https://doi.org/10.24215/23468866e040>

“No hay que avivar a los giles”¹

Una propuesta para hacer todo lo contrario

Germán Roberto Cantero*

Iniciar un artículo con una expresión que puede interpretarse como agravio a las clases populares puede ser un error. Sin embargo, citarla desde las marcas de una experiencia personal tiene un propósito estrictamente político pedagógico: recuperarla para denunciar el tratamiento que un sector de la sociedad, devenido en clase política, le da a otro con el propósito de subalternizarlo y recuperarla desde la expectativa que esta expresión opere en todos los que militan por la justicia como un reactivo para hacer precisamente lo contrario.

* Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación; Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Litoral; Especialista en Administración Universitaria, FGV (Río de Janeiro) y OUI(Quebec). Profesor extraordinario consulto de la Universidad Nacional de Luján. Docente de postgrado e investigador en las universidades nacionales de Entre Ríos y Luján. Correo electrónico: canterogerman@gmail.com

¹ *Giles* o *gilada* es una expresión que los pícaros de la política vernácula utilizan todavía para referirse despectivamente a un electorado que consideran cautivo: tonto e ignorante que no deben ser *avivados*, es decir, elucidados a través de la educación política. Precisamente, hace más de treinta años, uno de estos pícaros me advirtió que no debía *avivar a los giles* con motivo de una experiencia de participación popular que coordinaba en una provincia argentina. Esta advertencia operó en mí como los anticuerpos de una vacuna; la razón de este título es el deseo que opere de la misma manera en los lectores. (Cantero, G. 1991).

En otras palabras, la lucha cultural nos exige partir del reconocimiento de las “múltiples pobreza”² (Sirvent, 1994) en las que la hegemonía ha sumergido a un colectivo quizás mayoritario de las clases populares y conduce a muchos elegir -una y otra vez- en contra de sus intereses. Nos exige colaborar para que aflore en ellas su “núcleo de buen sentido” (Gramsci, 1961), ahogado por los dispositivos que intoxican subjetividades y por los algoritmos que las desinforman.

Así, podrán desplegar las múltiples riquezas de sus saberes y acceder al conocimiento, convencimiento y práctica de sus derechos. Así podrán pasar de la ingenuidad en el pensar y el sentir a la criticidad sentipensante.

Así, el sufrimiento individual y colectivo que las aqueja dejará de ser adjudicado a la fatalidad del destino, a la incapacidad o al castigo de un dios temible. Se abrirá para ellas otro horizonte de expectativas: el del *inédito viable*; un horizonte que se revela más allá de lo que se creía como una situación límite, inalcanzable; “es la posibilidad todavía inédita de acción, ‘es la posibilidad histórica, que no puede ocurrir [si ellos y] nosotros no superamos la situación-límite, transformando la realidad” (Freire, 1972: 4), a través de la praxis.

Partir de que la educación no lo puede todo, pero puede algo, fue precisamente la utopía de máxima de Freire: “Toca a las educadoras y los educadores progresistas, armados de claridad y decisión política, de coherencia, de competencia pedagógica y científica, de la necesaria sabiduría que percibe las relaciones entre tácticas y estrategias, no dejarse intimidar. Toca a ellas y ellos *elaborar* su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores. Les toca, realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete lo que hoy es imposible. Les toca, finalmente, basados en esos saberes, hacer *educación popular*, en una red bajo el comando autoritario antagónico. Roma

² Nos referimos a las pobreza de protección, de entendimiento y de participación o pobreza política (Sirvent, 1994).

no se hizo en un día y nuestra expectativa de vida no corresponde a la expectativa de vida de la nación” (Freire, 1996: 111-112).

Esta propuesta sigue siendo un programa de mediano y largo plazo, una carrera de posta en la que los viejos corredores le pasamos el testimonio a los más jóvenes. Los que añoramos un cambio para el mundo de nuestros nietos, no recordamos un momento histórico en el que lo que es posible hoy sea tan urgente.

Acceder a la política como derecho humano que abre la puerta a los demás derechos tiene los tiempos propios de un cambio cultural; paradójicamente, este cambio se ha convertido en una cuestión de supervivencia: nuestra vida como especie en el planeta parece tener fecha de vencimiento.

Los autoritarismos negacionistas que gobiernan el mundo no toleran ni siquiera la posibilidad que los pueblos accedan al ejercicio de este derecho. Además, algunos gobiernos populares legitimados por estos pueblos parecen más preocupados por el manejo de coyunturas y contingencias que les permitan su continuidad. Incluso sus líderes más lúcidos, los que son capaces de extender la mirada más allá del horizonte, se paralizan a veces ante el temor de verse desbordados por estallidos de expectativas y demandas que arriesguen su gobernabilidad. Parecen no percibir que sociedades más lúcidas, críticas y empoderadas son el último reaseguro para ellos y para todos.

En este sentido muchos observadores coinciden en que, a largo plazo, una “democracia de calle” (García Linera, 2015), una democracia plebeya, puede ir poco a poco anudando sus fuerzas en redes que tenderán a horizontalizarse, reclamando dirigencias de menor perfil y siendo poco afectos al poder descendente de líderes carismáticos. Quizás algunos estadistas vean en estos procesos de construcción de un poder ascendente, precisamente, el sostén que hoy no tienen para sobrevivir al embate de derechas cada vez más brutales y desembozadamente antidemocráticas.

Así parecen tender a anudarse los movimientos ambientalistas; las *mareas verdes* que luchan contra el patriarcado y que, parafraseando a Galeano, saben que esos machos temen a la mujer sin miedo; los movimientos por los derechos humanos; los estudiantes universitarios que se suman a las luchas sociales, los sindicatos combativos. Estos y muchos más conforman un haz de sujetos populares capaces de sostener democracias como sinónimos de soberanías también populares (García Linera, 2015).

No obstante, esta batalla cultural que debe librarse desde la urgencia del presente será una larga lucha porque las derechas más cerriles se opondrán mientras puedan con todo el poder que las sostienen.

Así, el acceso a la política como derecho humano podrá amanecer en la escuela pública, pero también en los espacios no formales e informales de la educación y la comunicación. Estos últimos serán la reserva para que el acceso a este derecho continúe aun cuando las oposiciones conservadoras y neoliberales lo impidan transitoriamente al interior del Estado.

Lo público existe más allá de lo estatal y lo estatal no se agota en el poder político de turno. “Una sociedad es tanto más rica, cuantas más organizaciones civiles, autogestionarias y de diversas características posee, y no todo lo público tiene que ser inmediatamente ni obligatoriamente estatal” (Hillert, 2003: 89). Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que este derecho humano ya ha amanecido en múltiples experiencias dispersas por el país y más allá... Algunas son experiencias surgidas de la iniciativa de pequeños grupos escolares; otras, están contenidas dentro de organizaciones y movimientos sociales. Ninguna hace publicidad de sus logros y en la mayoría de los casos dan cuenta de ellos de manera casi silente, nunca estentórea (Cantero, 2018, 2021).

Sin embargo, al mismo tiempo que podemos demostrar su existencia, sabemos que extenderlas a todos los espacios públicos de la enseñanza tendrá que realizarse en medio de un contexto en el que todas las *plagas de Egipto* se han dado cita.

Sin pretender exhaustividad alguna, describir este contexto podría comenzar señalando un fenómeno que Rita Segato (2017) denomina “dueñidad”: un poder de compra de voluntades descomunal, a partir de una brutal y creciente concentración de capital en términos globales. En 2017, 8 personas habían acumulado el equivalente a la riqueza del 50% de la población mundial.

El poder de lobby de esta dueñidad, se expresa en un macro sistema consistente en un complejo de redes de dominación-negociación que “... pueden asegurar, el *imperio y el dominio de los mercaderes* (...) la redefinición más eficiente del complejo de organizaciones dominantes y de sus élites (...) la autorregulación y adaptabilidad creadora (...) El sistema dominante se redefine y reestructura para maximizar sus logros; también redefine y reestructura a los individuos, grupos y conjuntos considerados como líderes, clientelas, masas, como élites asociadas y subalternas, empresariales y políticas, o como activistas de partidos, o como ciudadanos, o como dirigencias de organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil o de las etnias, o como uniones, sindicatos, trabajadores; o como profesores, investigadores, estudiantes; o como trabajadores de cuello blanco, o como trabajadores simbólicos y de los medios; o como delincuentes, o como terroristas” (González Casanova, 2005: 177-178).

A esta larga enumeración, habría que agregar a los propios estados nacionales como objetos de la dueñidad. Los estados y sus sociedades como conjuntos son objeto de dominación de *los mercaderes*. El dispositivo favorito de esta dominación son las deudas externas. Argentina, con una sociedad altiva frente al poder y con una vieja tradición de “salir a la calle” (Hobsbawm, 2011: 421), acaba de ser objeto de un intento de disciplinamiento a larguísimo plazo: una deuda sin precedentes y contra toda reglamentación y razonabilidad: una deuda contraída en complicidad estratégica entre el gobierno de los EE.UU., el FMI y el presidente Macri por US\$ 43 mil millones, el préstamo más grande en la historia de ese organismo a un solo país.

Para intentar la manipulación y control de todos ellos, en Argentina y en, prácticamente, todo el mundo, se cuenta con dispositivos como las *fake news* (noticias falsas) y los *deepfakes* (videos también falsos e hiperrealistas) del periodismo *de guerra*³. También con los *trolls* contratados por algunos gobiernos que inundan las redes sociales; con el *lawfaire* (guerra judicial declarada por jueces que operan como partidos políticos de facto); con los *carpetazos* como expresión vernácula de construcciones difamatorias de servicios de inteligencia formales o informales. Desde luego, con las presiones de ciertas embajadas (puestas al descubierto de manera escandalosa y global por los WikiLeaks desde una militancia de hackers globales)⁴.

El *capitalismo de vigilancia* (Zuboff, 2019) está en su esplendor, motorizado por un aceitado mecanismo de complementación entre las cloacas del estado-mercado (ejemplificado por las inteligencias de los estados y las grandes aspiradoras de información de los EE.UU., como Google, Facebook y Amazon, y por el capitalismo de estado en China, capaz de vigilar, premiar y castigar en tiempo real a 1400 millones de habitantes mediante su identificación facial, aún con barbijos puestos en tiempos de pandemia).

Pero no se trata sólo de vigilancia; se trata del auge de mecanismos de disuasión y represión (en algunos casos aberrantes)⁵ puestos en práctica por este nuevo capitalismo.

En este sentido, la pandemia del COVIC 19 que aún no ha concluido y cuyo origen y secuelas a futuro se desconocen, se inició en una curiosa coincidencia: en el otoño de 2019, recuerda Ignacio Ramonet (2020), antes que la pandemia se extendiera a todo el planeta, el mundo –desde

³ Autorreferencia de un multimedio hegemónico argentino.

⁴ Julian Assange, el periodista que sintió que era su obligación informar al mundo de estas aberraciones está a punto de ser extraditado a los EE.UU. “Publicó secretos de China, Rusia y de la Unión Europea. Y claro, de Estados Unidos, el país más poderoso del mundo. Por eso debe pagar en una cárcel hasta que se muera o se vuelva loco, a la vista de todos, para que a nadie se le ocurra volver a hacerlo” (diario Página 12, 18/06/22).

⁵ Recuérdese a los manifestantes chilenos que perdieron la vista por los gases de los carabineros apuntados directamente a los ojos.

Hong Kong a Chile, pasando por Irak, Líbano, Argelia, Francia, Cataluña, Puerto Rico, Costa Rica, Colombia, entre otras naciones– estaba conociendo un reguero de grandes protestas populares impulsadas y acentuadas por el recurso de las redes sociales. Después, pandemia mediante, una a una estas rebeliones se fueron apagando, pero quedaron brasas. En Chile, hasta hace poco una mapuche presidía la Convención Constituyente.

Durante el momento más álgido de esta peste, el mundo asistió a los comportamientos sociales, económicos y políticos más contrastantes: el sálvese quien pueda de los más pudientes que viajaban a EE.UU. a vacunarse; la competencia sin cuartel entre las grandes corporaciones farmacéuticas disputándose el mercado de las vacunas; el acaparamiento inmisericorde de estas vacunas por parte de los países más ricos en detrimento de los más pobres e, inclusive, el uso perverso de opositores políticos que en Argentina atemorizaban a la población difundiendo que la vacuna procedente de un país *comunista* (sic) era veneno.

También en Argentina, la contraparte de tanta especulación fue un Estado presente con una política de cuidado desde un primer momento que intentó y logró evitar el colapso de las unidades de terapia intensiva y la activación de las instituciones de diagnóstico como el Instituto Malbrán, junto con la gestión de las vacunas a escala global. En cuanto a la acción del personal afectado a la emergencia tuvo ribetes épicos, una enumeración exhaustiva de tanta dedicación sería imposible, pero abarcó toda la estructura de los ministerios de salud pública de la Nación y las provincias.

Mientras tanto, desde la lógica del mercado todo era esperable. Un analista escribía al respecto: si no se suspenden las licencias y patentes sobre las vacunas, la industria farmacéutica va a ir generando pandemias cada tanto por una razón de mercado, como lo hace la industria de las armas (Goobar, 2021).

Casi una premonición, si nos atenemos a las guerras que en este momento se están librando. La más visible: entre Rusia y Ucrania; y el juego

con fuego irresponsable entre EE.UU. y China en relación a Taiwán. Las acciones de los fabricantes de armas se han disparado; luego vendrá el negocio de las reconstrucciones.

En este contexto local, regional y global ¿alguien en su sano juicio puede sostener todavía que *no hay que avivar a los giles*?

Los educadores que militen por la política como derecho humano y todos los que militen por la vida, por nuestra sobrevivencia debemos, como decía Freire *procesar* nuestro miedo, y dejar que fluya en nosotros la *pulsión de alteridad creadora-transformadora* (Dussel, 2006).

Parafraseando a Jorge Alemán, hay que tirar entonces del *freno de mano* del capitalismo ecocida. De lo que ha sido capaz tenemos abrumadoras evidencias. Este artículo se terminó de escribir el 8 de agosto de 2022. Mañana se cumplen 77 años de Nagasaki; pero ayer nació una nueva esperanza de paz y justicia en la región latinoamericana: Gustavo Petro y Francia Márquez, elegidos por su pueblo, asumieron sus mandatos en Colombia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemán, Jorge: desgrabación del audio de la entrevista radial realizada por el periodista Roberto Navarro, en su programa “El Destape” de la FM 107.3 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 29/9/20.

Cantero, Germán (2022). Pandemias y educación: Preguntas incómodas para la contingencia, Luján (Argentina). Preparado para la *Revista Polifonías* en su décimo aniversario.

Cantero, Germán (2021). Escuelas de Dignidad – El derecho a la política amanece en otra escuela. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO, FILO: UBA, IUCOOP, CTERA.

Cantero, Germán (2019). ¿Qué se juega en la lucha cultural? *Revista Políticas Educativas*, 13(1), 5-19.

Cantero, Germán (2018). “Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas”. Tesis del Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras,

UBA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10714>

Cantero, Germán (1991). Modelos Participativos en Educación – Una aproximación a partir de las experiencias provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación / PRONATAS (Gob. Argentino, BIRF- PNUD).

Coutinho, Carlos N. (2008). *Contra a Corrente. Ensaio sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez Editora.

Dussel, Enrique (2006). *Ética de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.

Freire, Paulo (1996). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1972). Acción Cultural y alfabetización de adultos”. Seminario do Prof. Paulo Freire no Colégio Pio Latino, em Roma, de 20 a 22 de novembro de 1972. Mimeo recuperado en el glosario de Paulo Freire – Uma biobibliografía, Moacir Gadotti. São Paulo, Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, UNESCO.

García Linera, Álvaro (2015). Intervención en el Foro Internacional por la Emancipación y la Igualdad. Buenos Aires, 12 de marzo de 2015. Grabación propia.

González Casanova, Pablo (2005). *La Nuevas Ciencias y las Humanidades: De la Academia a la Política*. Barcelona: Rubí, Anthopos Editorial e Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Goobar, Walter (2021). Entrevista radial concedida a Pablo Caruso en “Que vuelvan las ideas”. Radio AM 750, 02 de marzo de 2021 (Desgrabación propia).

Gramsci, Antonio (1961). *Literatura y vida nacional*. Buenos Aires: Lautaro.

Hillert, Flora (2003). Lo público, democrático y popular. En Feldfeber, Myriam (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde campo educativo*. Buenos Aires: Noveduc.

Hobsbawm, Eric (2011). *Cómo cambiar el mundo*. Barcelona: Crítica.

Ramonet, Ignacio (2020). Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. Le Monde Diplomatique. Disponible en: <https://mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo>

Segato, Rita (2019). El mundo de hoy es un mundo marcado por la dueñidad o el señorío. Entrevista concedida a la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander, España, 26/08/2019. Disponible en: <http://www.uimp.es/actualidad-uimp/rita-segato-el-mundo-de-hoy-es-un-mundo-marcado-por-la-duenidad-o-el-senorio.html>

Sirvent, María Teresa (1994). *Educación de Adultos: Investigación y Participación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Zuboff, Shoshana (2022). Capitalismo de vigilancia. En DW DOCUMENTAL “Google, Facebook, Amazon. El poder ilimitado de los consorcios digitales”, exhibido por YouTube el 19/05/22.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas

Número 3 · Septiembre 2022