

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

#7
Noviembre 2023

La relación con el Estado y la potencia de lo alternativo en las experiencias de educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

María Mercedes Palumbo
María Inés Maañón
Sebastián Guerrero
Diego Cabezas
Ezequiel Alfieri
Fernando Lázaro
Comunidad Pedagógica del Programa Alternativo y Popular de Educación Popular
María Rosa Goldar

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



Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe no. 7 : la relación con el Estado y la potencia de lo alternativo en las experiencias de educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe / María Mercedes Palumbo ... [et al.] ; coordinación general de María Mercedes Palumbo ; Geronimo Fernando Santana ; Víctor Adrián Díaz Esteves. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-671-4

1. Educación. 2. Escuelas. I. Palumbo, María Mercedes, coord. II. Santana, Geronimo Fernando, coord. III. Díaz Esteves, Víctor Adrián, coord.

CDD 306.432

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

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

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

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

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

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

CLACSO

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

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina.

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Coordinadores del Grupo de Trabajo

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Geronimo Fernando Santana

Instituto Pensamiento y Cultura en

América Latina, Asociación Civil

México

fergero@hotmail.com

Víctor Adrián Díaz Esteves

Departamento de Trabajo Social

Universidad Católica de Temuco

Chile

victordiazesteves@gmail.com





Contenido

5 Introducción

María Mercedes Palumbo
María Inés Maañón

14 Reflexiones desde la experiencia en la Escuela Pública Comunitaria, Chile sobre lo estatal

Disputando espacios desde la comunidad para un proyecto de emancipación social con todo el pueblo

Sebastián Guerrero Lacoste
Diego Cabezas Bravo

33 Bachilleratos populares, Argentina

La interpelación al Estado para la construcción de escuelas públicas populares

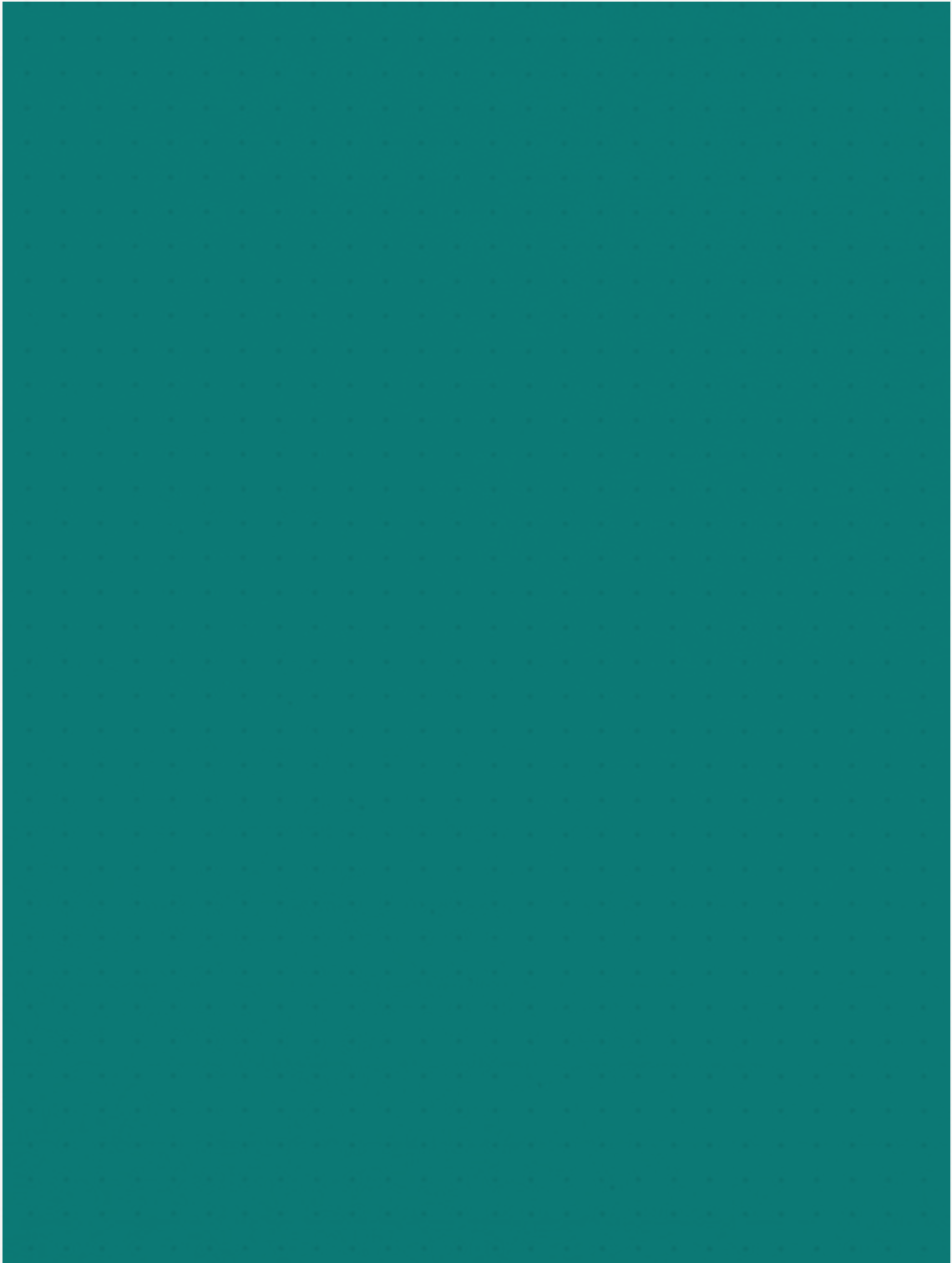
Ezequiel Alfieri
Fernando Lázaro

46 Programa alternativo y popular de Oaxaca, México

Comunidad Pedagógica del Programa Alternativo y Popular de Educación Popular

62 Un proceso de construcción curricular para la EPJA desde la perspectiva de la Educación Popular Latinoamericana en Mendoza, Argentina

María Rosa Goldar



Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

Número 7 · Noviembre 2023



Introducción

María Mercedes Palumbo*

María Inés Maañon**

Durante el trienio 2023-2025, hemos definido como Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas, un gran eje unificador de nuestros intercambios y reflexiones que gira en torno a cómo construir desde la educación popular y las pedagogías críticas proyectos que pongan la vida en el centro. Para ello, nos dimos una dinámica de organización interna a partir de tres nudos problemáticos con autonomía relativa en su funcionamiento, pero que al mismo tiempo se sostuviera la integralidad de la propuesta como GT para que las discusiones de cada nudo pudieran ser recuperadas en las reuniones plenarias, en un juego entre la singularidad y lo general, entre lo específico del nudo y las cuestiones transversales. En ese marco, este boletín es el resultado del trabajo que se viene realizando respecto al nudo problemático que denominamos: la relación con el Estado y la potencia de lo alternativo de las experiencias de educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe.

Este subgrupo se encuentra conformado por integrantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Nos resultó llamativa la impronta

- * Docente de la Universidad Nacional de Luján y la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ** Docente de la Universidad de Buenos Aires. Magister en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires. Directora de Proyecto UBANEX (13ava. convocatoria) y de Proyecto “Universidad, Cultura y Territorio”.

mayoritaria del sur del cono sur en términos del interés por la temática. Ya desde nuestro primer encuentro, se buscó entramar las reflexiones conceptuales con procesos político-pedagógicos en curso de los que participan cada uno/a de los/as integrantes. Para ello iniciamos nuestras reuniones haciendo una breve presentación que nos permitiera reconocernos, identificar pertenencias institucionales y comenzar a mapear iniciativas y temáticas desarrolladas. Como intereses del grupo surgieron desde esa primera reunión: a) la lucha y tensión con el Estado en la construcción de la escuela pública y su relación con la práctica comunitaria; b) la co-gestión entre el Estado y las organizaciones sociales, así como las lógicas de participación y autonomía que tienen lugar en esa co-gestión; c) la recuperación de las memorias y del acumulado histórico a partir de la relación entre el Estado y lo alternativo, considerando su transformación en el tiempo; y, finalmente, d) las tensiones que tienen lugar en los procesos de educación popular y pedagogías críticas en la escuela pública estatal.

Dando marco al trabajo, se establecieron también una serie de acuerdos sobre la metodología para los encuentros del nudo problemático: en su primer año, se consideraron como insumos centrales las experiencias que vienen desarrollando, o que habían sido realizadas, por sus integrantes. A través de ellas, buscamos explorar la relación entre el Estado y lo alternativo con la intención de “ir de lo descriptivo hacia la teorización”. La presentación de estas experiencias tuvo lugar a través de lo que una compañera conceptualizó en clave de “rondas de diálogo”, con las que buscamos identificar específicamente las tensiones y los sentidos hegemónicos y alternativos que emergen en torno a lo público, lo estatal, lo movimientista, lo comunitario y lo popular.

Como disparador inicial, el subgrupo de trabajo compartió una serie de lecturas que abrieron el intercambio y la discusión respecto del Estado y lo alternativo. Siguiendo a los autores propuestos, se acordó que no hay una forma unívoca de hablar del Estado y que la posición desde la que se lo analiza permite reconocer y/o ponderar distintos elementos. En

relación a lo popular, en el diálogo se recuperó la existencia de dos formas de pensarlo: una que alude al Estado como contrario a lo popular y otra forma que entiende al Estado como campo de disputa. Quedó planteada la necesidad de volver a Antonio Gramsci como referencia central para re-pensar el Estado.

A su vez, los planteos de los textos movilizaron recuerdos y las propias experiencias -en clave intergeneracional- en torno a esa relación Estado/alternativo, lo que permitió resaltar el carácter histórico de la misma. La conversación permitió entonces abrir reflexiones respecto a los cambios en las formas de entender al Estado (como una cristalización, una forma absoluta, como un espacio donde tiene lugar la política, entre otras representaciones). En esa línea, varios participantes destacaron la necesidad de pensar lo histórico y las memorias colectivas para ver el acumulado que se fue dando en la construcción de esa relación, así como también los cambios en la perspectiva acerca de cómo abordarla, analizarla, comprenderla.

Otra cuestión que surgió de este primer encuentro fue la importancia de identificar experiencias en los territorios, para pensar sobre prácticas concretas y lo alternativo. Desde allí se planteó la potencia de reconocer cómo los movimientos y colectivos construyen las estrategias para establecer las relaciones con el Estado: ¿qué tipo de estrategias se construyen? ¿cómo varían según las particularidades de cada país? ¿qué formas de ver el Estado se derivan de ellas? Estas preguntas también nos permitieron reflexionar acerca de la autonomía de los movimientos populares y colectivos sociales, cuestión que se planteó excede lo económico. A partir del intercambio también quedó planteada la complejidad del contexto para sostener la independencia absoluta respecto del Estado (problematizando la perspectiva de uno de los artículos leídos).

La conversación se abrió luego hacia la reflexión por lo alternativo en relación a lo educativo. Se planteó la coexistencia de lo alternativo en las escuelas públicas y también se asoció lo alternativo a la posibilidad de

enunciar temas o saldar necesidades que no están cubiertas por el sistema educativo. Ante los planteos de uno de los textos sobre la enunciación del sujeto histórico, algunos integrantes del grupo afirmaron que, si bien existe lo alternativo en la escuela pública, esto resulta algo aislado, lo que no garantiza la transformación de las prácticas de desigualdad que se dan en ella.

Luego de esta primera reunión y acorde a las definiciones tomadas, el subgrupo se organizó para trabajar sobre un conjunto de experiencias a las que se vinculan algunos de sus integrantes. En las sucesivas reuniones sostenidas hasta el momento durante el 2023, las “rondas de diálogo” fueron las siguientes:

- en mayo, Diego Cabezas y Sebastián Guerrero: experiencia de la escuela pública comunitaria en el barrio Franklin, Chile.
- en julio, Fernando Lázaro y Ezequiel Alfieri: experiencia de los bachilleratos populares, Argentina.
- en agosto, María Rosa Goldar: la experiencia de construcción de un diseño curricular para la modalidad de adultos en la provincia de Mendoza, Argentina¹.

A su vez, también tuvimos la oportunidad de realizar como núcleo problemático una entrevista al Profesor Massimo Modonesi, publicada en el Boletín #5 Tensiones y posibilidades de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas en el escenario latinoamericano actual². Su mirada, si bien no proviene específicamente del campo educativo, nos permitió abonar a un desafío central para la educación popular y las pedagogías críticas: resituar su pretensión transformadora en un contexto más general, y

1 Durante el mes de noviembre, Sueli Lima Moreira nos compartirá la experiencia de educación popular en la formación docente de la Facultad de formación de profesores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2 Véase: <https://www.clacso.org/boletin-5-educacion-popular-y-pedagogias-criticas-en-america-latina-y-el-caribe/>

desde allí definir los objetivos de estas pedagogías y educaciones. Esto es, ubicar el papel de la pedagogía en un proceso de cambio o construcción de nuevas hegemonías. En ese sentido, nos resultó relevante la diferenciación que nos aportó entre el carácter pedagógico-cultural del proceso de transformación y lo que él llamó el “capítulo educativo” propiamente dicho. Entender esa relación es central para que, desde el capítulo educativo -que no es otra cosa que las prácticas y reflexiones que sostenemos las y los integrantes del GT- realmente pensemos y contribuyamos a las estrategias de transformación más amplias; y, dentro de este ejercicio, por supuesto la relación con el Estado y los términos de la autonomía. En pocas palabras, su mirada nos desafió a seguir reflexionando en torno a qué entendemos por transformación social cuando la sostenemos como uno de los objetivos de nuestras prácticas de educación popular y pedagogías críticas.

La advertencia que nos compartía Modonesi en torno al estudio de cómo se presenta la relación entre el Estado, los movimientos y lo público en lo particular de cada país, reafirmó un aspecto que surgió prontamente al interior de nuestro subgrupo: la necesidad de una lectura del contexto nacional frente al peligro de cierta homogeneización a partir de escalas geográficas como América Latina, o el Caribe. A tal punto que, el propio nombre del núcleo problemático se vio interpelado desde los integrantes de Chile dado que allí “lo alternativo” no refiere a experiencias con potencial contra-hegemónico sino a aquellas que desafían la pedagogía tradicional, pero sin pretensiones de transformación social.

En las rondas de diálogo ya presentadas, surgieron distintas aristas en torno a la relación entre el Estado y “lo alternativo” que compartimos a continuación.

En torno a la presentación de la Escuela Pública Comunitaria (barrio Franklin, Chile) se abrió el debate hacia: a) las distintas escalas y sus conexiones: lo micro y lo macro-social, el Estado local y el Estado nacional, la experiencia y la disputa movimental; b) la confluencia (o no) entre las

lógicas movimientistas y el espacio de la disputa electoral; c) las articulaciones y tensiones entre lo sindical-docente y el proyecto de transformación social más amplio, que excede a la cuestión corporativa magisterial; d) lo público estatal, lo privado y lo público comunitario en Chile como ámbitos de despliegue de lo educativo; e) la importancia de pensar al Estado como un tema generador para una educación con base freireana; f) las mediaciones estatales y la necesidad de distinguir entre táctica y estrategia a la hora de la negociación con el Estado.

En función de la presentación de los Bachilleratos Populares de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica - CEIPH (Argentina), se abrió el diálogo hacia: a) la “gestión social” que contempla la Ley de Educación Nacional (2006), su falta de reglamentación y los modos particulares de implementación a nivel jurisdiccional; b) el proceso de hacer pública la educación popular y hacer popular la educación pública en relación a los Bachilleratos Populares y la sindicalización; c) los Bachilleratos Populares como movimiento permanente que se va reactualizando, así como los desafíos que se van encontrando asociados especialmente a cómo transmitir la historia de los Bachilleratos, que son fruto de la lucha, y asumir que es un movimiento en progresión (no cerrado); d) la relación entre lo popular y lo estatal, ¿escuela popular es solo la educación ligada a un proyecto militante? ¿las escuelas a las que concurren los sectores populares, pero donde no hay un nivel de definición militante no pueden ser escuelas populares?; e) la reconfiguración de la reflexión sobre el sujeto estudiante: de la propuesta de construcción de un sujeto político a la construcción de comunidad en términos colectivos; f) la cuestión de la “selección docente” como aspecto al que tienen pendiente darle una vuelta de tuerca; g) los diferentes grados de autonomía estatal conseguidos en las diferentes jurisdicciones en términos de las inspecciones en las escuelas.

En la tercera presentación sobre la construcción de un nuevo diseño curricular en la modalidad de adultos/as en la provincia de Mendoza, Argentina -desarrollado entre 2010 y 2015- se dispararon intercambios en

torno a: a) la relación entre lo alternativo y la educación pública: ¿cuál es la relación entre la educación pública y estas experiencias tan potentes que están afuera? ¿es posible construir el Estado desde otro lado? ¿cómo plantear estas discusiones con el Estado, no en términos de “nosotros/as versus ellos/as”? ¿cómo se puede colar en el Estado toda *la potencia de las experiencias locales* que se hacen en los territorios? ¿cómo podemos permear otros lugares?; b) lo alternativo, lo micro y la masividad: ¿cómo hacer para que esta potencia de las experiencias llegue a más gente? ¿lo alternativo siempre debe estar circunscrito a experiencias micro? ¿lo alternativo se pierde en la masividad? ¿hasta qué punto podemos salir de la micro experiencia en el sentido de organización social, del movimiento popular o colectivo, experiencia? ¿cómo trascender la propia experiencia desde la acción conjunta y colectiva de los sujetos?; c) la importancia del reconocimiento de saberes previos en la política pública estatal: ¿cómo se da el cambio de mirada con el reconocimiento de saberes previos en lxs estudiantes y lxs docentes? ¿qué tensiones y cuestionamientos se presentaron por parte de docentes y estudiantes?; d) lo alternativo en la política pública que se juega entre la resistencia a los cambios y la construcción de la propuesta, lo cual implica distintas “batallas” las batallas que se dan en simultáneo, mientras se construye una nueva propuesta; e) la importancia de la formación docente frente a las resistencias al interior del sistema educativo de las y los docentes.

Como balance, entendemos que las temáticas que insistieron en el planteo de nuestros intereses iniciales y luego en las rondas de diálogo de experiencias fueron las siguientes:

- Las escalas micro-macro social en la relación de las experiencias de educación popular y pedagogías críticas con el Estado nacional o los Estados locales;
- La construcción de lo estatal en términos de las negociaciones y los márgenes de autonomía de las experiencias de educación popular y pedagogías críticas;

- Las definiciones en torno a lo público estatal/no estatal, lo privado, lo comunitario y lo popular;
- La articulaciones y tensiones entre docentes de experiencias de educación popular y pedagogías críticas y las tradiciones magisteriales sindicales;
- Las subjetividades políticas a las que se busca aportar desde las experiencias de educación popular y pedagogías críticas;
- El proyecto de transformación y el lugar de lo pedagógico en la construcción de nuevas hegemonías.

Para cerrar, este boletín presenta las tres de las experiencias que fueron parte de las rondas de diálogo -la escuela pública comunitaria del Barrio Franklin, los bachilleratos populares y la participación en el armado del diseño curricular en la provincia de Mendoza-, al tiempo que suma a la conversación al interesante proceso organizativo de un colectivo de docentes de nivel inicial de Oaxaca, México articulados en el Programa alternativo y popular de educación popular (PAPEP). Cada texto que integra el boletín se encuentra escrito a partir de una guía común: inicia por la presentación de la experiencia para situar a los/as lectores/as en las coordenadas de su génesis y desarrollo y de las características generales de su propuesta y de los actores que la sostienen; y luego siguen tres aspectos comunes que hemos armado colectivamente recogiendo el acumulado de discusiones y reflexiones en el subgrupo: (1) las posiciones de las experiencias de educación popular en relación con el Estado, (2) la dimensión del proyecto en las experiencias de educación popular a partir de la articulación entre lo comunitario y lo público-estatal, y (3) las formas de acción en la construcción de capacidad hegemónica en y desde las experiencias de educación popular para pensar el movimiento de lo local a la masividad.

La intención del formato elegido para los textos es doble. Por un lado, se basa en una apuesta por reflejar la preocupación de inicio del núcleo

problemático por no quedarnos solo en el nivel de las experiencias sino poder conceptualizar en diálogo con ellas. De allí la decisión de partir de una presentación general para luego continuar un abordaje desde dimensiones analíticas en torno a lo que nos convoca que es la relación con la estatalidad. Por otro lado, la elección de tres dimensiones comunes a todos los textos nos permite recuperar la singularidad propia de cada experiencia y de cada país, tanto como identificar aspectos comunes que van insistiendo.

Los/as invitamos a leer este Boletín con el entusiasmo en el hacer y en el pensar de quienes participamos en su armado, con las preocupaciones que nos convocan en torno al presente de América Latina y el Caribe, y con el llamado a continuar debatiendo el rol de la pedagogía en los procesos de transformación social que comprenden a la cuestión estatal. Tomando como propias las palabras de Modonesi, “No puede cerrarse la experiencia de educación popular. Tiene que disputar y tratar de romper esas inercias a escala nacional. Entonces, *con el Estado hay que jugar*. Pero esos movimientos tienen que ser antagonistas, no tienen que perder ese alcance antagonista porque tienen que seguir”. Desde lo conversado y compartido en el GT, no hay caminos simples ni únicos. Los modos en que las experiencias pedagógicas, gestadas desde la educación popular y las pedagogías críticas, jueguen con el Estado, tanto como el alcance y las escalas de ese juego junto a los actores intervinientes, sin dudas sigue siendo objeto de debate y de acción.



Reflexiones desde la experiencia en la Escuela Pública Comunitaria, Chile sobre lo estatal

Disputando espacios desde la comunidad para un proyecto de emancipación social con todo el pueblo

Sebastián Guerrero Lacoste*
Diego Cabezas Bravo**

La Dictadura civil-militar en Chile instauró a sangre y fuego un modelo neoliberal extremo de producción económica y cultural, que puso a la acumulación de capital en el centro de la vida cotidiana. En el ámbito educativo, esto se expresó en un abandono de la educación pública y un

- * Educador popular de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin. Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación (UMCE). Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa (U de Chile). Miembro del Núcleo de Estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Educativa (U de Chile). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- ** Educador Popular de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin. Profesor de Inglés (USACH), Magíster en Lingüística (USACH) Doctor en Estudios Americanos (USACH). Docente e Investigador UMCE. Coordinador Red y Revista Trenzar. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

impulso a su privatización. Si en 1970 la matrícula en establecimientos públicos rondaba en el 80%, en la actualidad sólo es de un 35%, la educación privada que solo es financiada por las familias es de un 9% y la educación particular subvencionada es de un 55% (Aguilera, 2015; Centro de Estudios Mineduc, 2011). Esta última es la gran apuesta educativa de la dictadura y el neoliberalismo, la escuela particular subvencionada es aquella donde la gestión y las decisiones recaen en los/as empresarios/as dueños de estas empresas privadas que funcionan con financiamiento público. Esto suele justificarse en base a la libertad de enseñanza y al derecho de los padres y madres a elegir la escuela a la que asistirán sus hijos/as, pero en el fondo, no es más que la libertad de empresa en el ámbito educativo sin garantizar el derecho a la educación. De esta forma, el Estado paga a los/as empresarios/as para que decidan sobre la educación de los sectores populares, con los recursos producidos por las y los trabajadores.

En los años 2001, 2006 y 2011, grandes movilizaciones estudiantiles acusaron las injusticias de un sistema de educación de mercado con graves consecuencias de segregación social. Es en ese contexto de lucha en que el Colectivo Diatriba germina su proyecto educativo emancipador articulado a un Sistema de Educación Pública Comunitaria donde sea la comunidad la que decida y gestione los asuntos económicos, curriculares y administrativos de la escuela, financiamiento y reconocimiento estatal (Colectivo Diatriba, 2011; Colectivo Diatriba y EPC, 2013). Una propuesta que recoge un vasto legado en el pasado y presente en Chile (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, 2011), y un acumulado de experiencias latinoamericanas con grandes avances en esta línea (Alfieri, 2019). Vale destacar que, en este período, emergieron múltiples experiencias que apostaban por desarrollar procesos de autoeducación (Fauré, 2016).

Así también se comprendía que era necesario desarrollar una experiencia que diera sustento práctico y pedagógico al proyecto y la demanda por una Educación Pública Comunitaria. Así, desde 2012 se desarrolla

el trabajo político-pedagógico de la Escuela Pública Comunitaria (EPC) en variadas modalidades y espacios, llegando a ubicarse en el Barrio Franklin en 2014 (EPC, 2021). En este recorrido, hemos desarrollado procesos educativos escolares con personas jóvenes y adultas (EPJA) en diversas modalidades, una escuela de básica con exámenes libres, variadas actividades comunitarias y de autofinanciamiento, talleres, participación en movilizaciones y espacios articulatorios, instancias de autoformación y conversatorios de diversa índole (EPC, 2023).

En 2019, la EPC pudo fortalecer su trabajo articulatorio a nivel territorial y movimental. En el territorio del Barrio Franklin fue parte de la creación de la Coordinadora Territorial por el Barrio Digno Intercultural (BDI) junto a dos comités de vivienda, la junta vecinal y los sindicatos de vendedores/as independientes del Persa Bío Bío. Con la Coordinadora se ha desarrollado un trabajo conjunto de construcción de comunidad territorial y de interpelación o negociaciones con diversos organismos estatales para lograr la construcción de un proyecto de barrio que integre viviendas sociales, áreas verdes y espacios de recreación, deportivos, culturales, productivos junto a un establecimiento escolar público comunitario de experimentación e investigación pedagógica (Coordinadora Barrio Digno Intercultural, 2023). En este ámbito, hemos tenido grandes avances hacia la construcción del BDI, pero aún nos falta generar una normativa legal que haga posible la modalidad pública comunitaria de la educación para que la EPC pueda ser construida dentro del BDI.

En la dimensión movimental, a partir del acumulado articulatorio que hemos generado durante una década (Cabezas, 2023), junto con variadas organizaciones y experiencias educativas populares, en 2019 fundamos *Emancipación: Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular* (Emancipación, s/f; Alerta educativa, 2019). Entre los objetivos que nos hemos planteado con este movimiento, se encuentra la necesidad de lograr el reconocimiento de la *Educación Pública Comunitaria y Popular*, incluyendo una ley que reconozca la especificidad de nuestras experiencias en cuanto a su soberanía comunitaria y proyecto educativo

experimental. Con la pandemia el trabajo de Emancipación se vio afectado, aun así, hemos logrado levantar, junto a la UMCE (ex-pedagógico), un Diplomado en Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias en Chile y América Latina, aportando a la formación del profesorado y de organizaciones de educación popular con perspectiva transformadora.

En nuestras proyecciones, el tema de la legalidad y el espacio son dos de los puntos centrales en nuestra relación con el Estado. Si logramos impulsar una normativa experimental que reconozca la especificidad de la Educación Pública Comunitaria, podremos construir una EPC junto a la comunidad y el barrio que nos ha acogido. Si no logramos generar una normativa que nos permita ser parte del sistema de educación pública, pero con soberanía comunitaria, nuestras posibilidades se complejizan.

Para profundizar en la experiencia, escanear el siguiente código QR:



Las posiciones de la experiencia de la EPC en el Barrio Franklin en relación al Estado

En un acercamiento apresurado sobre la posición actual de la EPC en relación al Estado, podríamos plantear que esta se encuentra fuera de la toma de decisiones estatales, aunque limitado y condicionado por este. Si bien se halla en los límites del sistema de educación pública, intenta ser parte de esta abriendo una dimensión pública comunitaria. Para profundizar en esto, nos parece relevante señalar algunas cuestiones en torno a los dos elementos centrales que articula este apartado que se incluyó en todos los textos de este Boletín: las posiciones de las experiencias de educación popular y el Estado.

Un primer elemento sobre nuestra posición implica comprender que, como organización, tenemos una ubicación geográfica, social y política, entre otras, que constituye nuestro contexto, espacios de praxis, y también nuestra posición frente variados temas como nuestra relación con el Estado. Quienes militamos en la EPC, en gran medida compartimos los lugares donde se ubica que nos abren posibilidades y nos condicionan: en el Barrio Franklin, junto con los movimientos sociales, la educación popular, y las pedagogías críticas y las organizaciones territoriales, desde la amplitud la izquierda. Aun así, a la interna de nuestra experiencia, en tanto organización asamblearia, no existe una única forma de comprender y relacionarse con los temas y problemáticas, ni tampoco en la relación con el Estado. Incluso compartiendo un mismo proyecto de emancipación desde la Educación Pública Comunitaria, que de una u otra forma involucra al Estado, tenemos experiencias personales que se diferencian y conjugan al momento de posicionarnos. Esto no implica una imposibilidad de asumir una posición colectiva frente a la acción de organismos estatales, pero sí, un debate constante en el intento por consustanciar una multiplicidad de perspectivas; apuesta que se contrapone muchas veces con los tiempos del capital.

En cuanto a la relación con el Estado, las experiencias de educación popular en Chile nos vemos marcadas por nuestra historia. Frente a la verticalidad de los partidos políticos, la represión estatal durante la dictadura y democracia, junto al desfinanciamiento de las ONGs y la cooptación de militancias durante los primeros períodos de la transición a la democracia, en el período actual las experiencias de educación popular hemos adoptado un fuerte énfasis en la horizontalidad, la autogestión y la autonomía, desconfiando de los organismos estatales y de las plataformas político partidarias (Areyuna, Cabaluz y Zurita, 2018). Lo que se traduce en orgánicas eminentemente asamblearias, que por un lado enriquecen la discusión, pero por otro dificultan la respuesta a las coyunturas locales y nacionales. Se levantan espacios que se construyen desde la militancia político social y se entrelazan con otras personas y espacios sin imposiciones ni intervenciones, pero pocas se sostienen en el tiempo, y

si lo logran es con grandes precariedades y susceptibles a los vaivenes territoriales, a las voluntades individuales o los cambios de subjetividades comunitarias. Además, al poner un fuerte énfasis discursivo y práctico en lo autonómico, que aporta el desarrollo de identidades y subjetividades organizativas fuertes, al mismo tiempo se pone un freno a las posibilidades de trascender lo local, aunar esas subjetividades en la creación de redes, coordinaciones, o plataformas sociales más amplias para disputas estructurales.

En todo caso, incluso cuando vivimos un mal crónico de aislamiento y desarticulación, las organizaciones de educación popular en Chile suelen desarrollarse dentro de entramados relacionales de personas, colectivos y movimientos sociales que promueven, validan o cuestionan ciertas formas de lucha y de acción política, generando saberes de lucha y construcción vinculados a su tipo de praxis. En nuestro contexto, aún es difícil aglutinar un proyecto político común o consensuar formas de acción más allá de la negación, de un *anti proyecto* neoliberal, patriarcal y colonizador. Incluso cuando hemos vivido momentos de encuentro masivo, como en el calor de la lucha político social de la revuelta popular, donde se lograron articular coordinadoras, asambleas territoriales y acciones masivas de envergadura (Cabezas y Guerrero, 2021).

Por último, bajo el gran paraguas de las experiencias de educación popular existen distintas diferenciaciones y características. Una de ellas, que es fundamental para el caso de la EPC, tiene relación con la especificidad de las experiencias de educación popular que desarrollan procesos educativos escolares. Los cuales exigen una gran cantidad de tiempo y cotidianidad y, por lo tanto, una gran cantidad de recursos económicos para solventar la vida de la compañerada que apuesta por dedicar su vida en el trabajo dentro de la organización. Si bien existe un entramado organizativo que apuesta por la disputa de la educación pública desde la educación popular, aún no se han logrado generar acciones para avanzar desde lo local hacia una disputa nacional (Fauré y Cabezas, 2019).

En cuanto al Estado, sólo profundizaremos en tres aspectos. La especificidad del Estado chileno, la desconcentración y la descentralización del poder estatal, y las formas en que condiciona el trabajo y el proyecto de la EPC. Sobre el Estado en Chile es preciso señalar que cuenta con un gran poder en relación con la sociedad civil, al menos lo suficiente para frenar y encauzar la reciente revuelta popular. Un Estado que ha desplegado políticas estatales para la represión y desarticulación del movimiento popular y cuya constitución fue creada sin oposiciones por grupos civiles y militares de derecha en contexto de dictadura, y hasta profundizada por los gobiernos de la transición. El primer experimento de un Estado neoliberal que apuesta por la privatización de los servicios públicos y los derechos sociales como la educación, vivienda, agua, pensiones, salud, entre otros (Atria, Larraín, Benavente, Couso y Joignant, 2013), y con un sistema político de democracia representativa “abiertamente no participativo” (Grez y Foro por la Asamblea Constituyente, 2015).

Un segundo elemento para tener en consideración, sobre todo desde una perspectiva de disputa de lo estatal y de construcción desde ahí, tiene relación con la fisonomía del Estado. Si bien el Estado chileno es fuertemente centralista, también tiene espacios intermedios como los organismos descentralizados que tienen injerencia y capacidad de decisión en aspectos locales que afectan, o podrían favorecer, a las experiencias de educación popular, como los gobiernos regionales y las municipalidades. U organismos de desconcentración de la toma de decisiones del poder estatal como las secretarías regionales ministeriales que pueden generar y desarrollar políticas propias, pero ajustadas a las normativas nacionales de sus respectivos ministerios.

Por último, es relevante señalar que las diversas políticas estatales, y la ausencia de ellas, tienen implicancias a nivel general, pero también específicas en los diversos territorios, en las condiciones de vida de las personas y en las posibilidades de construcción comunitaria de las organizaciones y experiencias de educación popular. El caso de la EPC puede ayudarnos a comprender esto. Además de aspectos históricos y generales

como el cierre de fábricas del sector durante la dictadura, y de la precarización de la vida por las diversas políticas de privatización, a nivel del gobierno regional está establecido desde hace varias décadas que el terreno donde se ubica la EPC tiene uso de suelo vial, por lo que, en uno u otro momento, nos veremos enfrentando una eventual situación de desalojo para construir una calle. Nuestra ubicación geográfica se ha vuelto un factor importante en nuestra posición en relación al Estado.

Volviendo a la reflexión sobre la posición de la EPC y el Estado, existe una dimensión en el proyecto de la Educación Pública Comunitaria que exige la creación de leyes para el reconocimiento y el financiamiento estatal de escuelas que son autogestionadas, así como también, formas de administración que en nuestro contexto involucran al Estado. Aun así, la posición de la EPC en relación al Estado ha sido compleja y cambiante, pues ha existido una tensión constante entre perspectivas que niegan y que apoyan la construcción y la disputa de lo estatal por las condiciones históricas antes mencionadas.

A partir de la definición colectiva de añadir una dimensión movimental a la dimensión experiencial que ya veníamos teniendo, se asumió un principio estratégico de la organización para desarrollar nuestro proyecto frente al Estado en la posibilidad de posicionarnos *contra, con, desde, sin y más allá del Estado* (Cabezas y Guerrero, 2023). En la práctica, dentro de las precarias condiciones que genera el Estado neoliberal chileno, hemos ido comprendiendo cómo su existencia, prevalencia y hegemonía, dificulta o imposibilita el desarrollo de las experiencias de educación popular, al mismo tiempo, que presenta fisuras, contradicciones y entramados que podrían facilitarlos.

Hemos comprendido que es posible desarrollar un proyecto educativo comunitario y territorial sin el Estado, y que ante su accionar represivo y totalizante en favor del mercado nos posicionamos en contra; pero que para avanzar desde el control educativo comunitario territorial hacia uno colectivo nacional global, y para pasar de un trabajo con poca proyección

temporal a dedicarle nuestros cuerpos y vidas a la acción transformadora desde la educación popular, también debemos trabajar en algunas instancias con el Estado, y disputar el espacio dentro de éste, dentro de la educación pública donde finalmente se educa la mayor parte del pueblo, por tanto trabajar desde el Estado.

Ahora bien, si debemos reconocer nuestra posición actual con relación al Estado, podríamos señalar que nos encontramos por fuera de las decisiones y gestiones estatales, aunque limitados y condicionados por éste, pero generando acciones para un reconocimiento de nuestro trabajo en el territorio y del proyecto educativo que buscamos desplegar como parte del sistema de educación pública, mediante la creación y aprobación de una normativa, modalidad o subsistema de educación de carácter experimental con un carácter público comunitario que pueda ser desarrollado a lo largo del territorio chileno.

Los horizontes posibles que tenemos en torno a nuestra posición con el Estado se encuentran limitados a nuestra ubicación territorial y a una lucha sectorial como la educativa. En clave de auto-interpelación podríamos preguntarnos: ¿es posible o deseable la construcción de una coordinación o de una plataforma común de disputa? Además, tomando las posibilidades y potencialidades que nos abre la lucha comunitaria, ¿cómo avanzar a ritmos más acelerados o en avances concretos y, a la vez, darle tiempo a la reflexión y a la democracia participativa que tiene ritmos más lentos?

La dimensión del proyecto en la experiencia de la EPC en el Barrio Franklin: la articulación entre lo comunitario y lo público-estatal

Al reconocer la inherente politicidad de la educación, surgen preguntas asociadas a la intencionalidad de la educación. ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Hacia dónde? ¿Cómo queremos ser y vivir? Incluso quienes esconden

su politicidad, educan para construir el mundo de una u otra forma. Esa forma que aún no es, pero que buscamos en la acción educativa, es el proyecto que intentamos construir, el eje de nuestras acciones. Si bien ese proyecto puede acotarse en escalas más reducidas como el estudiantado, el territorio o la comunidad, es común en las experiencias de educación popular en Chile, aunque no tan debatida, la apuesta por un proyecto mayor asociado a la construcción del poder popular.

Aun cuando el proyecto de la Educación Pública Comunitaria se acota al ámbito educativo, este se inscribe en un horizonte de mayor escala, aunque todavía no lo hayamos definido. Así, junto al poder popular, rondan ideas de liberación asociadas a la emancipación social, comunitarización, radicalización de la democracia, proyecto histórico popular, autonomía, revolución, buen vivir, socialismo, un mundo donde quepan muchos mundos, entre otras tantas formas de nombrar nuestras utopías. Comprendemos esta indefinición, en gran medida, como una marca de nuestros tiempos.

Cualquiera de estas utopías a nivel societal necesita poner en práctica un proyecto educativo que genere las condiciones de posibilidad para que pueda desarrollarse. Todo proyecto implica valores y principios éticos, experiencias, conocimientos, formas en que las personas y los colectivos se relacionen entre sí y con el mundo. Dimensiones que han nutrido debates sobre la concientización y el sujeto capaz de engendrar ese otro mundo.

En el caso de la EPC, agregamos a esto la complejidad de asumir que el sujeto educativo de la escuela no es el ser humano en términos genéricos, sino principalmente la comunidad territorial. Esto implica construir una escuela vinculada educativa y orgánicamente a su comunidad, aportando en la generación de las condiciones para que pueda reconocerse y proyectarse, organizarse y deliberar sobre sus propios procesos educativos, dialogar y definir sus propios horizontes de vida. En nuestra lectura de realidad, es imposible un proyecto de emancipación social si

las comunidades no desarrollan experiencias educativas de participación activa y de autogobierno en su propia realidad y experiencia vital. En definitiva, que los sujetos sociales, sean sujetos históricos de su propia transformación.

Si bien procesos de participación y democratización podrían desarrollarse desde las diversas instancias en las que, en un sistema realmente democrático, necesitaríamos generar acuerdos y organización, como es el caso sin ir más lejos, de variados movimientos sociales en Chile que han relevado formas de participación y gestión comunitaria en ámbitos como el agua y el medioambiente (MODATIMA, 2022; MAT, 2020) o la vivienda (Iniciativa Popular de Norma Constitucional: Pobladoras y pobladores por el derecho a la vivienda digna, 2022). La transición desde un sistema medularmente autoritario hacia una radicalización de la democracia exige experiencias y relaciones democráticas en los distintos ámbitos de la vida, que pongan en el centro la reproducción de la vida y no del mercado.

Aun así, reconocemos en la educación escolar un rol estratégico en la formación de las personas y las comunidades. He aquí la importancia y la necesidad que reconocemos de que los sectores populares, los movimientos sociales y las experiencias de educación popular disputemos la educación pública en clave comunitaria. En nuestro contexto, esta es una condición estructural para poder desarrollar una educación que aporte significativamente a la recomposición de nuestras comunidades, puesto que este es el espacio en donde se educa el grueso de los sectores populares y abandonarlo es dejar la puerta abierta para que los grandes grupos económicos y el mercado sigan imponiendo sus finalidades educativas al pueblo (OPECH, 2010), decidiendo incluso el devenir de los mismos recursos que las y los trabajadores producen.

En nuestro contexto neoliberal muchas organizaciones y experiencias de educación popular, se levantan y se caen cada cierto tiempo por falta de financiamiento y por las complejidades del trabajo territorial en

estas condiciones estructurales. Luchan contra su propia precarización y tienen poca capacidad de territorialización y de impacto en el fortalecimiento de las comunidades. Por otro lado, la apuesta por desarrollar nuestras experiencias dentro del ámbito privado, libera al Estado de su responsabilidad de garantizar el derecho a la educación pública, cobros a las familias, o nos obliga estructuralmente a compartir intereses con los grandes empresarios de la educación (Freire, 1996).

Vale mencionar que, por nuestras condiciones históricas, reconocemos en varios espacios una especie de miedo a la cooptación, o a la impugnación por “amarillear”¹ al entrar en el trabajo o la disputa con y desde el Estado. Esto es un elemento persuasivo que no solo imposibilita la disputa del accionar estatal, si no que genera desconfianza entre organizaciones e impide su articulación concreta. También, las capacidades de construcción territorial y las condiciones objetivas de vida condicionan nuestras luchas, muchas veces enfocándonos en la subsistencia diaria y frenando las disputas estructurales.

En nuestro caso, comprendiendo la comunidad como principio y como proyecto, su construcción es un camino que ya vamos recorriendo, incluso con nuestras precarias condiciones. En una década de trabajo político-pedagógico, hemos desarrollado una propuesta curricular vinculada a problemáticas comunitarias en base a los temas generadores de Paulo Freire. También hemos posicionado el protagonismo de asambleas de la comunidad escolar y la comunidad educativa, y avanzado en la lucha por la construcción de un barrio integral junto a la Coordinadora Barrio Digno Intercultural.

Dentro de un sinfín de trabas políticas y burocráticas, en el ámbito estatal también podemos reconocer pequeños avances como lo son la adjudicación de algunos precarios proyectos de financiamiento en ámbitos

1 Se entiende como la forma despectiva de referirse a acciones o discursos de poca radicalidad, que vayan a defender o mantener el orden actual, sin mayor crítica al Estado actual, que son originados por alguna especie de cooptación o futuras negociaciones.

educativos, culturales y deportivos para el desarrollo del colectivo y en espacios de formación universitaria. También participamos junto a varias organizaciones en la creación de la Iniciativa Popular de Norma (IPN) *Por el derecho a la educación: construyendo un sistema plurinacional de educación pública estatal-comunitaria* (Articulación de organizaciones educativas por el derecho a la educación, 2022), como un intento de abrir a nivel nacional los espacios de participación y control comunitario de nuestra propia educación. Iniciativa que junto con la propuesta de nueva constitución fue rechazada en 2022, pero que marcó un momento histórico de encuentro para la conformación de acuerdos y de un proyecto en el que avanzar en las próximas décadas.

En esta línea, nos parece importante el reconocimiento colectivo del Estado como un espacio de disputa, no solo desde quienes lo ven como una forma de toma de poder desde la política tradicional e institucional liberal, sino también desde quienes realizamos construcciones territoriales comunitarias en busca de la democratización, dispersión y horizontalización del poder. Ante esto, el reconocimiento de un proyecto histórico popular común es parte de estos desafíos. Nuestra historia reciente nos enseñó que tenemos acuerdos negativos, acuerdo *anti*, anti patriarcal, anti colonial y anti capitalista; sin embargo, la construcción positiva, que es lo que sería la construcción de ese mundo otro, es aún difusa.

Esto nos presenta el desafío a las innumerables experiencias territoriales y movimientos populares que también generamos experiencias y propuestas afirmativas, para así poder nombrar nuestros proyectos y construir articulaciones y confluencias más amplias, que puedan disputar no solo el Estado neoliberal actual, sino también los espacios que éste abandona. Se busca poder ir configurando un Estado otro que esté al servicio de las comunidades y no al revés. No como objetivo único o final, sino como parte de nuestro accionar político hacia una vida digna. Son entonces nuestras experiencias cotidianas como miembros de organizaciones y movimientos populares las que nos dictan los desafíos, que no solo son

parte de la construcción interna, sino principalmente para desarrollar otro proyecto colectivo de vida.

Desde ahí, comprendemos la necesidad de la creación de lo público comunitario que articule lo estatal, desde la reivindicación de lo público como lo construido por todas las personas y comunidades en la sociedad, y lo comunitario como condición de posibilidad para la radicalización de la democracia desde la participación efectiva y no solo representativa. Proyectando su experiencia en clave de lucha, el proyecto de la EPC podría tener sus primeras expresiones reconocidas por el Estado mediante una modalidad experimental o un subsector del sistema escolar.

Las formas de acción en la construcción de capacidad hegemónica en y desde la experiencia de EPC en el Barrio Franklin: de lo local a la masividad

En la experiencia territorial chilena, la persuasividad de valores y subjetividades neoliberales como serían el individualismo y la supervivencia del “más fuerte”, en base a la meritocracia y la explotación, dificultan los procesos de reconstrucción de comunidad. Nuestra apuesta por la comunidad como punto de partida y llegada, y que no es algo acabado, cerrado ni idealizado, comprende que ella se desarrolla en base a un sentimiento compartido, donde la reciprocidad y la respuesta común a las necesidades e intereses comunes permiten favorecer y sostener su construcción (Torres, 2023). Lejos de una concepción de homogeneidad cultural, apostamos por una forma de hacer política con una comunidad que no es ideal, que cambia, y que muchas veces es antagónica a los procesos de organización popular, para avanzar desde ahí, a la construcción de una contrahegemonía desde las formas emergentes de la propia comunidad

Si el Estado no ha sido en el último tiempo un territorio de disputa para la organización popular, tampoco la universidad, y por tanto la formación docente en particular. Sin embargo, es posible rastrear procesos de formación tanto de educadores/as como de docentes en espacios no

formales como una de las constantes innegables del devenir histórico de la Educación Popular en Chile (Cabezas, 2023; Olivares, Guerrero, Basáez y Loiza, 2022). En este ámbito, se han desarrollado importantes avances que configuran una experiencia colectiva que, en el último tiempo, ha avanzado incipientemente. No solo desde iniciativas individuales, también desde tomas organizadas del espacio de formación docente tanto continua como inicial y de la toma de la universidad como espacio de legitimación de experiencia y saberes a través de programas de cátedras, diplomados, encuentros y seminarios (Red Trenzar, 2018). Así como espacios más amplios de articulación como la Red Trenzar o quienes participamos del GT de CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas desde Chile.

No sin contratiempos, y a ratos contradictoriamente, las familias de la comunidad epeciana se siente cada vez más parte del proyecto educativo, participando de las relaciones cotidianas y el trabajo mancomunado, de los aprendizajes y formas a construir. Además, ir entendiendo los cuidados comunitarios como un eje transversal que se basen en lo colectivo y no en lo individual, para ir poniendo la reproducción de la vida en comunidad en el centro, haciendo político y educativo lo personal y lo relacional. Aún así, en el ámbito escolar aún no logramos levantar más experiencias o una articulación con la capacidad de luchar por un proyecto de Educación Pública Comunitaria.

En la dimensión territorial de nuestro trabajo comunitario, reconocemos avances importantes hacia la construcción de un barrio organizado en cuanto el proceso desarrollado nos ha dado herramientas para responder a problemas comunitarios y propios de la lucha habitacional. En el caso de que logremos resolver el tema de la legalidad para una modalidad de EPC, la experiencia que desarrollemos en el Barrio Digno Intercultural, articulado al movimiento poblador y su capacidad de ganar espacios, podrían ser una semilla suficientemente poderosa para la proliferación de EPCs en variados territorios, y para el reconocimiento de la importancia de una EPC para la construcción de comunidad.

La disputa del sistema educativo en aspectos particulares y en su conjunto ha sido una de las piedras de tope que hemos tenido para conseguir avances contundentes. Si bien el establecimiento de gobiernos progresistas hace viables diálogos o accesos a mesas de trabajo, sin un movimiento popular o un movimiento pedagógico fuerte que dispute esos espacios desde la interpelación y la exigencia de necesidades colectivas, y no desde el clientelismo, esos diálogos y trabajos dependen de la confluencia de intereses para conseguir avances. Por otro lado, el intento por levantar la IPN desde las organizaciones educativas fue rechazada por el voto popular, y al parecer la IPN no llegó a ser apropiada por el profesorado en términos de masividad. Debido a esto, sigue siendo necesaria la construcción de articulaciones y confluencias fuertes que encuentren puntos en común para luchar, más allá del camino específico que se tome.

Uno de los caminos posibles, pero a la vez poco explorados, es incidir y disputar políticas o espacios más reducidos que lo nacional. Algunos elementos de descentralización, desconcentración, e incluso de desregulación del Estado neoliberal permiten reconocer ciertos espacios de apertura. Si bien quienes disputamos la escolaridad desde la educación popular hemos trabajado en distintas modalidades del sistema educativo público en su variante subvencionada, no hemos podido, o siquiera intentado con fuerza, incidir en políticas educativas que permitan mejorar las condiciones de estos espacios y menos abrir una dimensión pública comunitaria.

La estrella de la esperanza que fue octubre de 2019 para el movimiento popular chileno aún está presente en el imaginario colectivo, pero la desesperanza que significó el trancado proceso constituyente rechazado en 2022 aún persiste. Más allá de que se apruebe o no el segundo proceso constitucional dominado por conglomerados de ultraderecha que han coronado un proyecto ultraconservador de mercantilización anti derechos. De todas formas, aún creemos que el proceso sigue abierto. Las demandas sociales que impulsaron la revuelta popular todavía están vigentes, por lo que más temprano que tarde saldrán al espacio público

nuevamente. El proceso destituyente sigue en el aire, por lo menos en latencia. Es así como la oportunidad constituyente debe ser uno de nuestros desafíos, y generar espacios de trabajo y abordaje colectivo de éste deberían estar en nuestro pensamiento y acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, Natalia (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486.
- Alerta Educativa. (9 de diciembre de 2019). Alerta Educativa #285 - «Movimiento Emancipación» (2019). <https://www.youtube.com/watch?v=wm3cbhpOA2U&t=2334s>
- Alfieri, Ezequiel (2019). Los bachilleratos populares: educación popular, movimientos sociales e interpelación al Estado. En Lázaro, Fernando, Alfieri; Ezequiel, y Santana, Fernando (coords). *Educaciones populares y pedagogías críticas, relatos desde el sur* (pp.49-64). Buenos Aires: El Colectivo.
- Areyuna, Beatriz, Cabaluz, Fabián y Zurita, Felipe (2018). Educación popular y pedagogías críticas: Corrientes emancipadoras de la educación chilena. En Guelman, Anahí; Cabaluz, Fabián y Salazar, Mónica (coords.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el caribe* (pp.65-94). Buenos Aires: CLACSO
- Articulación de organizaciones educativas por el derecho a la educación (2022). *Iniciativa Popular de Norma (IPN). Por el derecho a la educación: construyendo un sistema plurinacional de educación pública estatal-comunitaria*. <https://www.unidaddocente.cl/wp-content/uploads/2021/12/INICIATIVA-POPULAR-DE-NORMA-ED.-CONSOLIDADO.pdf>
- Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (2011). La educación que queremos [Folleto].
- Atria, Fernando; Larraín, Guillermo; Benavente, José Miguel; Couso, Javier y Joignant, Alfredo (2013). *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago: Debate.
- Cabezas, Diego (2023). Educación Popular en Chile (2011-2021). *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (29), 21-47. <https://doi.org/10.25074/07195532.29.2297>
- Cabezas, Diego y Guerrero, Sebastián (2021). Revuelta, Asambleas Territoriales y Educación Popular. En Elgueta Gloria y Marchant,

- Claudia (comps. y Eds.). *De la marcha y el salto. Chile, octubre de 2019* (pp. 185- 198). Santiago: Tiempo Robado.
- Cabezas, Diego y Guerrero, Sebastián (2023). Sin, contra, con y desde el Estado. En Boletín 4 GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas (pp. 53-57). <https://www.clacso.org/boletin-4-educacion-popular-y-pedagogias-criticas-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Centro de Estudios Mineduc (Marzo 2021). Variación de la matrícula Oficial 2020. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf
- Colectivo Diatriba y EPC-Escuela Pública Comunitaria (2013). Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad. No publicado
- Colectivo Diatriba (2011). Educación Pública-Comunitaria: Propuestas contra-hegemónicas para la transformación social. <https://www.rebellion.org/docs/134095.pdf>
- Coordinadora Barrio Digno Intercultural. (30 de marzo de 2023). Movilización de la Coordinadora Barrio Digno Intercultural por proyecto habitacional digno. <https://www.elciudadano.com/regiones/movilizacion-de-la-coordinadora-barrio-digno-intercultural-por-proyecto-habitacional-digno/03/30/>
- Emancipación. (s/f). Documento base. Emancipación: Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular. Por una educación pública comunitaria y popular. <https://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/08/Movimiento-Emancipacion-2019-Documento-base.pdf>
- Escuela Pública Comunitaria. (6 de diciembre de 2021). Raíces de la trinchera comunitaria, un documental sobre La Escuela Pública Comunitaria. <https://www.youtube.com/watch?v=rklMqXLTbGU&t=4s>
- Escuela Pública Comunitaria-EPC. (2023). *Escuela Pública Comunitaria, una década construyendo educación territorializada, emancipatoria y popular*. Santiago: Quimantú.
- Fauré, Daniel (2016). Las prácticas de (auto)educación popular en Chile en la postdictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 3. 266 <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/33-laspracticas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-la-propuesta-del-control-comunitario>
- Fauré, Daniel y Cabezas, Diego (2019). Los sentidos de lo público y lo comunitario en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016). *Trenzar*, 2(3), 17-46. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/46>
- Freire, Paulo (1996). *Política y educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Grez, Sergio y Foro por la Asamblea Constituyente (2015). *Asamblea Constituyente. La alternativa democrática para Chile*. Santiago: América en Movimiento.

Iniciativa Popular de Norma Constitucional: Pobladoras y pobladores por el derecho a la vivienda digna. <https://www.chileconvenccion.cl/wp-content/uploads/2022/02/IPC-16-4.pdf>

MAT (22 de abril de 2020). Decálogo por los derechos de aguas y su gestión comunitaria. <https://olca.cl/articulo/nota.php?id=107856>

-MODATIMA (agosto de 2022). Cuadernillo de las Aguas. Las aguas para las comunidades y la naturaleza. <https://modatima.cl/wp-content/uploads/2022/08/Cuadernillo-de-las-Aguas.-MODATIMA.pdf>

Olivares, Cristian; Guerrero, Sebastián; Basáez, Francisca y Loiza, Tomás (2022). Reflexiones sobre (auto)formación política desde la experiencia de la Escuela Pública

Comunitaria del Barrio Franklin (Santiago de Chile). En Palumbo, María Mercedes; Cabaluz, Fabián; Salazar, Mónica; Guelman, Anahí (Comps). *Formación Política en América Latina: Reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas* (pp. 73-98). Buenos Aires: CLACSO.

OPECH. (2010). Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal. En: CESSC, Mancomunal de Pensamiento Crítico y OPECH. *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile* (pp.11-39). Santiago: Quimantú

Red Trenzar (2018). Memorias del I Encuentro Nuestroamericano de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante. Santiago: Red Trenzar.

Torres, Alfonso (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos* (pp.195-223). Bogotá: CINDE – Editorial el Búho.





Bachilleratos populares, Argentina

La interpelación al Estado para la construcción de escuelas públicas populares

Ezequiel Alfieri*

Fernando Lázaro**

Hablar de las apuestas educativas impulsadas desde las organizaciones y movimientos sociales y populares implica entrar en un mundo de múltiples experiencias, objetivos, planteos didácticos y pedagógicos. En función de sus espacios de intervención, de las experiencias acumuladas, de los contextos particulares, de la correlación de fuerzas existentes y la multiplicidad de factores, los movimientos populares y sociales han tomado la educación en sus manos para confrontar, plantear y desarrollar otra educación; contraria, complementaria o alternativa a la denominada tradicional y opuesta a los proyectos educativos neoliberales o neoconservadores vinculados a las grandes corporaciones económicas

* Educador popular, docente e investigador de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), miembro fundacional de la CEIPH e integrante del Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas. Profesor de Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA); magister en educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

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

que están impulsadas y en relación con los organismos multilaterales de crédito.

Los Bachilleratos populares son experiencias impulsadas desde y en organizaciones sociales del campo popular. Las mismas surgen como reacción a las medidas neoliberales de la década del noventa en Argentina y son parte de las múltiples experiencias que se desplegaron luego de la crisis de 2001. En la Argentina, existen en la actualidad más de 100 Bachilleratos populares en empresas recuperadas, en organizaciones territoriales, sindicales, barriales.

Que la escuela sea abierta por organizaciones sociales implica una ruptura con la tradición de la educación de jóvenes y adultas y adultos en Argentina, ya que en nuestro país las escuelas las abre el Estado (públicas de carácter gratuito) o las abren empresas privadas (cuya meta es el lucro a partir del hecho educativo). Los Bachilleratos populares tienen la particularidad de ser escuelas de carácter público, gratuitas, pero que se posicionan desde la autogestión y la autonomía.

Estas experiencias incorporan una serie de prácticas y dispositivos pedagógicos que modifican el papel del docente y del estudiante, la relación entre ambos/as y el formato de la escuela como tal.

Las experiencias de los Bachilleratos populares retoman los aportes realizados por la corriente de educación popular y las pedagogías críticas latinoamericanas, ubicando al hecho educativo como premisa para pensar las relaciones socio-económicas que nos oprimen en tanto pueblo, situados en un capitalismo dependiente, periférico.

La irrupción de los Bachilleratos populares en Argentina, creemos, aporta una nueva mirada sobre el papel de la escuela e incorpora un nuevo elemento -la autogestión educativa- que discute con la matriz liberal y se opone frontalmente al pensamiento neoliberal.

El diseño curricular en los Bachilleratos populares es flexible, ya que se piensa en diferentes dispositivos para que las/os estudiantes transiten el espacio y obtengan la acreditación. Es decir, no hay un modo único de habitar, de transcurrir el espacio y de estar en él. Es justamente en el diseño curricular (y en la elaboración de diseños curriculares propios) donde se visualiza la autonomía del proyecto educativo desde el punto de vista pedagógico.

Para profundizar en la experiencia, escanear el siguiente código QR:



La posición de las experiencias de Bachilleratos populares en relación al Estado

Partimos de entender al Estado como una totalidad contradictoria (Pui-ggrós, 1998), donde si bien tiene como fin y meta la reproducción del capital, también es un terreno de disputa de las clases subalternas para ampliar sus derechos y mejorar sus condiciones materiales (McLaren y Giroux, 1998; Ball, 1987).

De esta manera, los sistemas educativos nacionales funcionan como parte del engranaje del capital para formar a una masa de ciudadanos/as adaptables a las propias condiciones que el capital detenta, ya sea para el funcionamiento de la sociedad como un todo y para formar a trabajadores/as que no cuestionen el principio del capital.

Esto creemos es una mirada acertada pero parcial, ya que también al interior de la escuela y del sistema educativo hay resquicios para agrietar, tensionar y pensar otra educación posible. Desde esta concepción, el Estado

(y en consecuencia el sistema educativo que este ha formado) se vuelve un espacio de lucha y confrontación para que de aquel emanen políticas públicas y atienda a los sectores más desprotegidos y vulnerables.

En consecuencia, dos son las estrategias que podemos tener ante este análisis: o esperar que desde el Estado emanen políticas públicas hacia las clases subalternas, o que éstas presionen a este Estado para obligarlo a materializar dichas políticas públicas.

Nos posicionamos desde este último lugar, ya que desde los movimientos populares y sociales creemos que es la acción consciente y sistemática de presión e interpelación al Estado la que nos permite ampliar nuestras conquistas. Son las organizaciones sociales interpelando al Estado.

Es este tipo de interpelación la que se puso (y se pone) en tensión cada vez que una organización social abre un Bachillerato popular. Es aquí donde el Estado pierde una de sus funciones fundamentales, que es el control del cuerpo social para la reproducción de las relaciones hegemónicas. La disputa por el reconocimiento, por los salarios, por las becas y por el financiamiento integral de los espacios hay que entenderla desde ese lugar. Sabiendo que el Estado no va a dar ninguna concesión si no es a través de la interpelación y la presión constante, sacando a la esfera de lo público el conflicto que se mantiene con él, buscando generar acciones de visibilidad que permitan también instalar la problemática en la agenda pública.

Los Bachillerato populares no esperan el reconocimiento del Estado para empezar con sus actividades. Lo primero que surge es el hecho educativo, a partir de una necesidad concreta de la población y desde donde esté inserta la organización social que lo impulse. Una vez producido, se interpela al Estado en busca de un reconocimiento; por tanto, es la organización social la que crea la experiencia educativa, y exige su reconocimiento al Estado.

La interpelación al Estado (Sirvent y Santana, 2021) se piensa desde la autonomía política y pedagógica, que potencia una praxis instituyente, una educación para la transformación social. Rompiendo con la asimilación de lo público como igual al Estado, las organizaciones sociales pasan a disputar las políticas públicas que el propio Estado monopoliza, en el marco de una praxis que busca la modificación de ese Estado, o de las condiciones de reproducción de éste.

La dimensión del proyecto en las experiencias de Bachilleratos populares: la articulación entre lo comunitario y lo público-estatal

Los Bachilleratos populares son escuelas para jóvenes y adultos/as abiertas a la comunidad. Es decir, no son escuelas exclusivas para los/as militantes o allegados/as a los movimientos u organizaciones sociales que los impulsan, sino que son espacios educativos abiertos, pero impulsados y creados en y desde organizaciones sociales. Estamos aquí ante un salto cualitativo de las organizaciones sociales, que despliegan no ya una táctica defensiva o de reclamo al Estado por políticas educativas, sino que asumen la tarea de abrir sus propios espacios, con sus docentes-militantes, en sus lugares de construcción política, y, como decíamos, interpelando al Estado para su reconocimiento en tanto acreditación de los títulos (o, en otras palabras, la acreditación de los saberes que allí se imparten).

Una de las características principales de la escuela como organización social es que ésta debe estar presente no sólo en el acto educativo, sino también en las luchas y tensiones de la propia comunidad donde el Bachillerato popular está inserto. Desde esta óptica, se plantea trascender los límites entre la escuela y el barrio/comunidad, y pensar desde esta lógica las tensiones en que la comunidad y la organización estén insertas. La clave de pensar las escuelas como organizaciones sociales implica indagar acerca de la manera en que se rompe el binomio del *adentro* y el

afuera. En otras palabras, de qué forma se puede pensar la escuela más allá de su práctica áulica concreta. No se trata de pensar la clásica y tradicional adjetivación sobre el afuera y el adentro, arraigada también en el sentido común -el adentro como algo positivo y el afuera como lo que hay que desterrar-. Sino que esa conjunción se vuelva semiótica y pueda comunicarse para disrumpir con ciertos patrones que son transferidos por los organismos internacionales, que entienden en estos conceptos la disfrazada dicotomía entre inclusión y exclusión. Romper ese binomio para trascender esa parcialidad que no es neutra y que entendemos tiene fines políticos y hay que desnaturalizar.

La noción de escuela pública popular (Gadotti, 1993) debe ser entendida como una escuela en manos de la comunidad, frente a los burocratismos y normativismos de la estructura escolar.

Los Bachilleratos populares plantean disputar al Estado el carácter de lo público, en tanto democratización real y concreta para la comunidad en la que están insertos, y modificando a la escuela en tanto relación con la comunidad circundante o entre ella y la organización social. La escuela tiene que romper esa barrera históricamente construida y ser parte del proceso de construcción social, pero para ello tiene que entrar en diálogo con otros saberes y tradiciones.

Desde los Bachilleratos populares se destruye todo esquema posible porque cada espacio supuestamente ecléctico lleva en sí signos de poderío. Hay que reconstruir los sentidos de una otredad que no está con el propósito de fagocitar esa escuela y pensarla como un dispositivo que puede generar una tensión en los sujetos y un tránsito más allá de su fin.

De esta manera, cuando pensamos en el sujeto educativo que queremos construir, hablamos de un sujeto “político” entendido desde la perspectiva de un sujeto autónomo en clave de comunidad. La autonomía del sujeto (Quintar, 2005) implica la posibilidad de un pensarse situado en las condiciones históricas del pasado que lo atraviesan, pero que a partir

de allí vean en esas condiciones del presente la posibilidad de despliegue de su subjetividad en la potencialidad de ese presente (Rauber, 2021). Es en este elemento colectivo que adquiere su significado pleno.

Hablar de la construcción de un sujeto autónomo en los marcos colectivos es, por tanto, construir comunidad; el sujeto (y su despliegue) en los marcos de la comunidad, es situarse en una retrolamimentación donde el hecho educativo potencia esa relación.

No nos interesa plantear la adaptación del sujeto a los marcos de la sociedad capitalista ni tampoco brindar las herramientas para que se desenvuelva en ella. La formación de un sujeto político, tal como lo mencionamos recientemente, conlleva la necesidad de generar espacios donde el sujeto joven y adulto/a pueda tener voz y decisión en las instancias colectivas, así como participar en la toma de decisiones con respecto a su funcionamiento. El sujeto político que se propone y que se intenta construir, parte de saberse con derechos vulnerados, en una situación desigual y subalterna en tanto clase social, pero a su vez se ubica en la posibilidad de modificación del orden social existente. Se parte de un sujeto inacabado, y por tanto desde ese inacabamiento es que la educación es esencialmente política, ya que es un deber de todo/a educador/a popular recorrer el camino de la completitud (Freire, 1975).

El desenmascaramiento de las relaciones sociales capitalistas y de las relaciones de poder dentro de la trama educativa es lo que mueve a los Bachilleratos populares en la búsqueda de la construcción de ese sujeto político-pedagógico.

Es por ello que aparece con fuerza la categoría de *habilitar* la voz y los cuerpos a los/as estudiantes y *habilitar* su participación en las instancias colectivas de construcción al interior de los espacios educativos (Lázaro, 2010). Sin embargo, la búsqueda es poder construir una propia voz, que a su vez se constituya también en una voz colectiva. No se trata de pensar en voces o cuerpos habilitados a decir, a nombrar, a categorizar palabras

y corporalidades en términos de un sentir y un saber hegemónicos que muchas veces nada tienen que ver con sus vidas. En otros términos, crear una voz en conjunto es la posibilidad de irrumpir en una sociedad donde la taxonomía de clasificación de voces y cuerpos está dada.

Es sí poder habilitar otra voz y otro cuerpo en sentido de colectivo y de solidaridad. La participación de los/as estudiantes en la construcción de los conocimientos y en las actividades es una cuestión nodal. Habilitar la voz, incorporar una voz negada, oculta, sojuzgada, aparece como clave para que el proyecto educativo cobre vida y sentido, para que permita el despliegue de su subjetividad. Todo el tiempo se piensa en dispositivos que permitan la incorporación del/a estudiante en el proceso de decisión cotidiana en las cuestiones referidas a los Bachilleratos populares.

Restituir la voz implica una instancia de constituirnos en un sujeto histórico (con conciencia histórica) que se despliega en el presente: volver a ocupar un lugar, dar sentido al espacio, empezar a interactuar, ser parte de un proyecto, tomar decisiones, definir cuestiones ligadas a los Bachilleratos, pero en diálogo con los/as docentes; o, en todo caso, en esa relación docente y estudiante, ambos/as deben salir fortalecidos/as.

Para ello se habilitan espacios en común como las asambleas y los procesos de construcción de conocimiento participativo. Sentirse parte del proyecto es fundamental para que el Bachillerato popular logre potenciar el trabajo en clave de educación popular.

La participación debe estar presente en la clase, en la dinámica general del espacio, en las peleas por las reivindicaciones específicas, en la articulación y las propuestas pedagógicas con otras organizaciones y empresas recuperadas. El trabajo colectivo y los acuerdos entre docentes y estudiantes son una marca de intervención al interior de cada uno de los espacios educativos. Pensar en la construcción de comunidad es poder articular todas esas voces y esos cuerpos en un sentido de grupalidad.

La necesidad de construir sentido de comunidad desde una perspectiva crítica que acompañe y fomente la participación militante, el encuentro desde la dialogicidad, la reflexión y la acción en torno a problemáticas sociales y políticas, podemos agruparlas en los siguientes puntos:

1. **Conciencia crítica:** fomenta la conciencia crítica como parte neurálgica de la comunidad. Esto implica prefigurar sentidos tanto de docentes y estudiantes sobre cuestiones sociales y políticas en la coyuntura de tiempo y de lugar, generando el poder entender e interpelar las estructuras de poder y las desigualdades en la sociedad.
2. **Diálogo:** las asambleas como espacio donde los sujetos puedan expresar sus opiniones, preocupaciones y problemáticas de manera abierta. El diálogo es fundamental para construir un sentido de comunidad y para debatir y abordar cuestiones críticas.
3. **Acción colectiva:** busca que la comunidad pueda tomar medidas colectivas para abordar problemas sociales. Esto puede incluir la organización de movilizaciones en las calles, campañas solidarias, investigaciones, etc.
4. **Identidad:** configurar colectivamente el sentido identitario teniendo en cuenta las diferencias y diversidades que representen las voces y perspectivas y solidificando así el sentido de apropiación de esa comunidad.
5. **Educaciones Populares:** sistematizar experiencias para también construir procesos de teorización y conceptualización que, desde su vitalidad y originalidad, nos ayuden a construir marcos y referencias categoriales capaces de comprender e interpretar fenómenos nuevos o inéditos y, por lo tanto, tener mejores condiciones para transformarlos.
6. **Reflexión constante:** fomenta la reflexión constante sobre las prácticas y valores de la comunidad. Esto ayuda a mantener la perspectiva crítica y a ajustar las acciones en función de las necesidades cambiantes y en continuo movimiento.

7. **Redes y alianzas:** Buscar articulaciones con otras comunidades y organizaciones que compartan objetivos de transformación similares. Esto amplía la capacidad de acción y potencia las luchas de la comunidad.
8. **Evaluación:** evalúa regularmente el progreso de la comunidad y ajusta las estrategias según sea necesario. La construcción de una comunidad desde una perspectiva crítica implica un proceso en constante evolución.

Las formas de acción en la construcción de capacidad hegemónica en y desde las experiencias de Bachilleratos populares: de lo local a la masividad

El concepto de autogestión es retomado desde una larga tradición del movimiento obrero que, desde fines del siglo XIX, asume como parte de su condición de clase la capacidad de generar y autogestionar proyectos e instancias participativas independientes, desligándose del control burgués.

Por otra parte, los movimientos populares y sociales desplegaron un conjunto de acciones que desbordan el control del Estado.

En consecuencia, los Bachilleratos populares parten de la autonomía del proyecto educativo en tanto organización social, pero ubicando al Estado como responsable del derecho a la educación. Esta responsabilidad es clave para poder desplegar las estrategias educativas en clave de masividad y de disputa real.

¿Qué entendemos por autogestión social? Allí las educaciones populares tienen muchas respuestas. En principio pensar y repensar nuestro papel en la sociedad, pensándonos con otro/a. Los sectores populares no están exentos de generar discriminaciones, violencias, etc. sino por el contrario

son muchas veces usados como artífices de esas lógicas de globalización que los hacen creer que pertenecen al mundo en el que todos/as comemos, todos/as vivimos y todos/as soñamos. Comenzar a construir la solidaridad social es empezar a tener un sentido de solidaridad de clase. Sin ésta es muy difícil poder autogestionar los deseos colectivos. Los/as estudiantes no ingresan al espacio de los Bachilleratos populares para transformar la realidad, ingresan con toda la *carga* con la que transitan todos los sujetos y las sujetas en esta sociedad. Reconocerse como parte de esa complejidad es poder pensar en una autonomía social que incluye lo escolar, pero también el entramado de relaciones y hechos sociales desplegados dentro del propio entramado escolar.

Por tanto, la autogestión cobra centralidad en tanto hacer de las organizaciones que buscan un proyecto educativo alternativo al dominante, y que desde ese lugar intentan reformular el hecho educativo y la relación con la comunidad.

La autogestión se potencia como instancia defensiva, en tanto relación con el Estado, para sostener y subsanar un derecho básico vulnerado para millones de jóvenes y adultos/as que no acceden a sus derechos como sujetos sociales y menos aún al sistema educativo; y como instancia ofensiva en tanto despliegue de estrategias por parte de las organizaciones sociales para llevar adelante otra educación.

La autonomía del proyecto educativo se visualiza en torno a la propuesta de pensar una educación que sea acorde a lo que la organización social desea para construir un mundo más justo. En ella cobra sentido la estrategia educativa en torno al fortalecimiento del sujeto que se quiere construir en oposición a los planteos conservadores y reproductivistas. Fortalecimiento que refiere más que nada a la posibilidad de defensa de los derechos, pero también a la creatividad de generar nuevos derechos, ya que muchos de estos son generados por las clases opresoras por medio de artilugios para seguir obteniendo beneficios. Romper con el sentido común para llegar a esa autonomía es un deber colectivo como

organización social, porque no se puede negar que el sentido común también es parte de un aprendizaje, de un conocimiento que se adquiere de forma espontánea, acrítica y convencional.

Es así como el proyecto pedagógico de los Bachilleratos populares debe entenderse en la totalidad que implica adoptar los preceptos de las educaciones populares (en tanto forma y contenido) y a su vez teniendo en cuenta el espacio donde se inserta dicha práctica educativa. El principio autogestivo se traduce aquí en la posibilidad de desplegar lo que cada bachillerato cree acorde para el funcionamiento del espacio escolar, en tanto organización interna, en tanto actividades, como así también en tanto sujeto educativo que pretende construir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, Stephen (1987). *Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir (1993). *Escuela Pública Popular*. En Gadotti, Moacir y Torres, Carlos (Comps) *Educación popular. Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lázaro, Fernando (2010). *Imaginar nuevas escuelas secundarias*. Entrevista disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/revista_dossier.pdf.
- Puiggrós, Adriana (1998). *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Quintar, Estela (2005). *En diálogo epistémico-Didáctico*. *Revista Voces y Textos*, Dirección de Escuelas Normales de México
- Rauber, Isabel (2021). *Epistemologías desde abajo. Pistas para un pensamiento crítico situado, con pertenencia de clase*. En Alfieri, Ezequiel; Lázaro, Fernando y Santana, Fernando (comps.) *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo*

actual y la construcción de la esperanza. Buenos Aires: El colectivo.

Sirvent, María Teresa y Santana, Fernando (2021), *Los Bachilleratos Populares en perspectiva. Una mirada histórica, política y*

pedagógica. En Alfieri, Ezequiel; Lázaro Fernando y Santana Fernando (comps). *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza*. Buenos Aires: El colectivo.





Programa alternativo y popular de Oaxaca, México

Comunidad Pedagógica del Programa Alternativo y Popular de Educación Popular*

El Programa Alternativo y Popular de Educación Popular (PAPEP) es la propuesta educativa que ofrecemos al pueblo y magisterio de Oaxaca, es la síntesis del trabajo pedagógico y la organización política de la comunidad de educadores y educadoras populares de la Zona Escolar 003 del nivel de Educación preescolar. Surgió como resultado de un proceso de investigación basado en la compartencia y sistematización de la riqueza docente y educativa; en diálogo profundo crítico y humilde, surgido de la experiencia existencial de vivir bajo opresión, fue la fuerza y la energía planteada en la propuesta curricular que recuperó el sentipensar comunitario que construyó y re-construyó conceptos, definiciones y re-categorizaciones de la praxis educativa.

Desde el diálogo sentipensamos que el PAPEP, debía emanar de nuestro sentimiento, sensibilidad y pensamiento, de nosotros/as los/as trabajadores/as de la educación, que habíamos transitado en la afirmación de nuestra conciencia crítica e histórica asumiendo el compromiso ético y político para la transformación de la educación, la escuela y la sociedad, conforme a las necesidades de aprendizaje de nuestros niños y niñas. Comprendiendo la urgente e impostergable necesidad de contar con un Programa educativo que privilegiara la dignidad humana y respondiera verdaderamente a la realidad de injusticia y opresión que vive nuestro

* La Comunidad Pedagógica del Programa Alternativo y Popular de Educación Popular es integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

pueblo, nuestros/as niños y niñas, sus familias y la comunidad; poniendo en cuestionamiento las relaciones de la escuela pública tradicional, en sus prácticas y relaciones pedagógicas y laborales, que son relaciones de poder reproductoras del sistema capitalista de explotación y denominación. Ante ello, creamos las Comunidades Convivenciales para el Desarrollo Infantil como territorios autónomos y liberados, organizados y dinamizados conforme al interés superior de niños/as y a la praxis de comunidad, que nos abriera la posibilidad de vincular directamente a la institución escolar con las familias y la comunidad, y nos permitiera incidir en los procesos de alfabetización política y concienciación de las familias y comunidad como sujetos históricos, políticos y sociales de transformación con la aspiración de la construcción de la conciencia revolucionara como la máxima conciencia del pueblo.

Esta propuesta educativa se entregó formalmente a la niñas y niños y al pueblo de Oaxaca en el año 2011 y se aplica en 14 instituciones educativas públicas del sistema educativo público oficial en Oaxaca de Juárez, ciudad de la resistencia, en el Estado de Oaxaca, México. Se activa y se dinamiza por 130 educadores y educadoras populares con formación normalista con diversas licenciaturas en Pedagogía (educadores/as físicos, de lenguaje, psicología).

Proponemos desde este lugar de enunciación una nueva concepción de la educación inicial: emancipadora y liberadora, en dignidad, sustentándose en el desarrollo dinámico y dialéctico de las niñeces, considerándola como un continuum que revolucione en la lucha de su inevitable contradicción antagónica (la injusticia y opresión que impide el desarrollo) y deslindándonos de las posturas humanistas y humanitaristas. Solo existe como superación de las necesidades de aprendizaje y desarrollo infantil, lo cual solo es posible en la convivencia humana que ofrece la comunidad vital y existencial humana; es decir, el nivel del desarrollo infantil corresponde al desarrollo de la conciencia y esa conciencia superior solo puede desarrollarse en la praxis de la comunidad. Por tanto, la propuesta se concentra en el interés superior del niño/a y privilegia el desarrollo

como una lucha dinámica y dialéctica, de liberación contra la injusticia, de liberación y explotación, teniendo como base los principios de la educación popular.

Actualmente por su impacto y su trascendencia educativa, política y social, deja de ser un programa alternativo para constituirse completamente en un programa popular de educación incidiendo y generalizándose en otros niveles educativos como un referente de educación popular.

A partir de la compartencia de los procesos y resultados del PAPEP en la educación en diferentes foros y congresos a nivel estatal y nacional, el programa se aplica en diversas instituciones educativas que imparten educación preescolar, primaria y secundaria que constituyen la educación básica mexicana.

Es importante referir que, en Oaxaca, existe desde décadas atrás un Movimiento Pedagógico promovido por la tarea democratizadora de la organización sindical de los/as trabajadores/as de la educación agremiados a la Sección XXII (MDTEO) que, a su vez, forma parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación de México (CNTE), organización política y social independiente y autogestiva. Este movimiento pedagógico ha construido el Plan para la Educación de Oaxaca (PTEO) que, mediante dos sistemas y tres programas y enfocados en las pedagogías críticas, educaciones populares y comunalidad, ha movilizadísimo los procesos de acción-reflexión y transformación de la educación en nuestro Estado, con el claro y firme propósito de formar a las niñas y juventudes en subjetividades críticas y emancipadas.

Teniendo en cuenta que las políticas estatales en materia educativa nos obligan a levantar la mirada crítica para descubrir el mundo globalizado, capitalista, los medios de comunicación, la interacción de la tecnología en el aula, la capacitación, la actualización docente, todo el aparato y poder del Estado se han concentrado en formar sujetos deshumanizados, interesados en su individualidad, alejados de lo colectivo y comunitario,

priorizando el mercado y el consumo como formas de vida y convivencia. Los amos del mundo han convertido al conocimiento en mercancía y consideran a las y los docentes como sujetos operarios y reproductores de las políticas educativas, que han profundizado la forma deshumanizada de nuestro diario vivir y de nuestra cotidianidad.

Ante este panorama tan desolador, nuestra comunidad pedagógica como parte del magisterio se ha caracterizado por posicionarse con una mirada crítica ante la injusta realidad social por lo que como educadores y educadoras populares nos hemos posicionado como sujetos críticos intelectuales y transformadores mediante esta propuesta contra-hegemónica.

Consecuentemente, encontramos en la educación popular la más potente posibilidad de un nuevo horizonte lleno de esperanzas para construir un mundo mejor al lado de las y los desposeídos/as; se trata de una educación irrevocablemente comprometida con las y los oprimidos/as. La educación popular que es revolucionaria; porque la liberación es su meta auténtica y es capaz de alumbrar un mundo completamente diferente que proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para quienes involucrados/as en la educación aún se atreven a tener esperanza activa, asumiendo que la educación es un acto de amor y por tanto de valentía.

Para seguir profundizando en la experiencia, escanear el siguiente código QR:



La posición de la experiencia del PAPEP en relación al Estado

Desde la educación popular como nuestro lugar de enunciación disputamos el enfoque de: la educación, la escuela, la praxis docente, el perfil de ciudadano (hombre y mujer nueva) y la sociedad al Estado Mexicano, quien a través de su currículum, planes y programas de estudio impuso por décadas una educación alienante, enajenante y servil a los intereses del capitalismo.

Es así como surge la imperante necesidad de esta Zona Escolar 003 de Educación Preescolar, de la construcción de una currícula propia nacida de la experiencia de todos/as los/as trabajadores/as de la educación de esta zona, teniendo como base los principios de la educación popular y la comunalidad.

Inicialmente esta propuesta se consolidó en la experiencia profesional y de vida del Colectivo Erasmo Castellanos Quinto que demostró la viabilidad y necesidad concreta de la construcción de una propuesta educativa “otra”, nacida del pueblo y para el pueblo. Se diseñó y se aplica desde 2011 y se entrega a la niñez y al pueblo de Oaxaca en un acto de amor y compromiso ético de los educadores y educadoras populares. De esta forma se rompe con la educación tradicionalista, eurocentrista, colonialista y bancaria.

El PAPEP nació del dialogo y análisis crítico y auto-crítico de nuestra propia realidad social, del diálogo existencial, de la reflexión de la experiencia, de la práctica educativa y de la sistematización de la práctica para su elaboración y aplicación. Pretendiendo con ello el punto de partida que materializó la utopía de la comunidad pedagógica, pero también en el contexto de la experiencia histórica y de lucha del magisterio democrático oaxaqueño, desde nuestra propia experiencia militante, educativa y humana comprendiendo a la educación tal como lo dijo Freire como: “una acción política – cultural para la libertad” (Freire, 1986).

Sentipensamos que la transformación social y la humanización del mundo atraviesan necesariamente la educación del pueblo y la responsabilidad del magisterio, siendo esta educación el lugar para concebir la formación del perfil del sujeto y sociedad que deseamos.

Mientras que las políticas educativas del Estado mexicano se empeñaban en formar a las niñeces en competencias preparadas para el desarrollo de subjetividades técnicas y mano de obra barata, conforme a procedimientos de estandarización, individuación y adoctrinamiento, de enajenación y fetichismo que fomentaron las “competencias”, nosotros las y los educadores populares decidimos crear la otra educación humanizando los procesos educativos bajo el sustento de orientaciones y principios que coadyuven a una reflexión acción. Nuestro programa difiere de los programas oficiales que están elaborados de una ideología dominante; sin embargo, nuestro PAPEP ofrece en su contenido, características particulares con base en el contexto y realidad de nuestras niñeces.

Por ello el propósito ha sido desarrollar una educación liberadora y emancipadora donde niños y niñas se concienticen de su realidad, la problematicen e identifiquen las necesidades de transformación.

Consideramos que nuestras niñeces tienen derecho a asistir a una escuela donde puedan aprender y a desarrollarse dignamente y en humanización, justicia y democracia, derechos todos que hoy se ven seriamente amenazados en las manos del Estado educador. Estos derechos educativos de las niñeces son inalienables y se convierten en responsabilidades de las y los educadores populares. Por ello un día decidimos de-construir la educación bancaria y escolástica a través del Programa educativo para las flores de nuestro pueblo. Lo creímos posible, lo imaginamos y soñamos, fue por eso que decidimos crearlo, supimos que la escuela que queremos es aquella en la cual creemos; precisamente por eso por creer en ella la creamos, es decir: la escuela que queremos es la escuela que creamos y la escuela que creamos es la escuela en que creemos.

Por ello creemos y creamos las Comunidades Convivenciales para el Desarrollo Infantil, pues sabemos que humanizando los procesos educativos animamos el desarrollo del ser humano. Por esta razón dejamos de ser Jardines de Niños y nos convertimos en Comunidades Convivenciales para el Desarrollo Infantil (CCDI) pasando a ser territorios liberados, autónomos, de organización y lucha para dinamizar dialécticamente el desarrollo infantil, para el humano desarrollo de nuestras niñas, de sus familias y de nuestro pueblo. En las comunidades convivenciales se comprende el desarrollo como un continuum de formación hacia el nuevo hombre y la nueva mujer; es decir, el desarrollo infantil lo hará posible pues en nuestras niñas reside toda la novedad y esperanza de nuestras vidas. Allí mismo, en nuestras niñas y niños esta la mujer y el hombre nuevo.

El desarrollo es armónico, integral, potencial, pleno y trascendente (componentes dinámicos); y social, comunitario y humano (en cuanto a sus componentes dialécticos). El Desarrollo Dinámico y Dialéctico (DDD) se comprende entonces como un movimiento contradictorio de educación y formación humana; contradictorio a los antagonismos que lo condicionan porque supera y trasciende dichos condicionamientos limitativos a su desarrollo. Consideramos que los niveles del desarrollo son dependientes de la superación de las necesidades de aprendizaje, que son específicas y deben ser tratadas como tales; cada nivel de desarrollo supone un nivel de conciencia y autonomía. Creemos y creamos una comunidad convivencial, organizada como praxis de la comunidad y a la acción cultural para la libertad.

Un espacio para creer y crear en libertad y dignidad, en igualdad y justicia, en la democracia participativa y horizontalidad, en la diversidad, en el amor, la bondad y la belleza. La Comunidad Convivencial es nuestro inédito viable porque en ella nos educamos en comunidad, en la cotidianidad de nuestras vidas y compartiendo nuestras vidas unos/as con otros/as para formar la conciencia nosótrica, y el reconocimiento de la otredad.

Este espacio se expresa siempre en una comunidad vital y existencial inmediata, real y verdadera, donde familia y escuela ocupan un lugar privilegiado, pero también donde niñas y niños se hacen distintos/as e irrepetibles, se educan y se desarrollan. En consecuencia, la Comunidad Convivencial (persona, familia y pueblo) es esencial para el desarrollo infantil que pretendemos activar y dinamizar.

La dimensión del proyecto en la experiencia del PAPEP: la articulación entre lo comunitario y lo público-estatal

Las formas de acción y de transformación de nuestra realidad es a través de la unidad dialéctica de Colectivo Emancipador y Proyecto Comunitario. Nos reconocemos y nombramos desde nuestra constitución como Colectivos Emancipadores, es desde este espacio de diálogo, reflexión permanente donde construimos y generamos las acciones organizativas transformadoras a partir de temas generadores para problematizar y reconocer la realidad para responder a las necesidades y problemáticas de las niñas, familias, comunidad. Los proyectos comunitarios son bioéticos, privilegian y defienden todas las formas de vida, surgen de la lectura de la realidad y la necesidad de transformarla, se plantean las acciones, propósitos y organización de los temas generadores. Cabe decir que el proyecto tiene la mirada crítica de la realidad social, se construye y decide a través de los sentipensares de las familias, niñas y Colectivo Emancipador. Se consensúa mediante asambleas comunitarias. Se convierte en el horizonte y la base de la construcción colectiva dialéctica que toma en cuenta los saberes comunitarios y que posibilita el proceso de transformación social desde la escuela, requiere del análisis crítico de la realidad cotidiana, en las dimensiones administrativa, comunitaria y pedagógica, entre otras. Cumple un papel relevante en la problematización y para su atención se construyen acciones pedagógicas que buscan la intervención de la realidad y la transformación educativa y social.

En la construcción del proyecto convergen todos los actores de la escuela-comunidad, sus propuestas y esperanzas, con un sentido ético, político, pedagógico y social; además, es abierto y flexible, con acuerdos y compromisos que favorezcan la autonomía, la dignidad en lo individual y colectivo. Esto es justamente cuando el proyecto como proceso de construcción y desarrollo cobra vida, porque permite repensar la escuela que queremos y los conocimientos culturales que deseamos desarrollar, acordes con las necesidades de la comunidad y la escuela, generando para ello una práctica reflexiva, crítica y transformadora.

Desde esta perspectiva, el Proyecto Comunitario es una práctica dialéctica histórica- social, es experiencia, es emancipación, es finalmente liberación (TEEA CEDES XXII, 2013).

El Proyecto Educativo tiene su propia historicidad, en donde la palabra escrita cumple un papel relevante en la presentación y sistematización de los logros que se van obteniendo, en todo el proceso de la valoración, y se convierte en una necesidad natural que permite la reflexión permanente del colectivo sobre la construcción, ejecución e impacto del proyecto. El proyecto pone en cuestionamiento todas las diversas formas en las que se manifiesta la injusta realidad social que considera el fenómeno educativo; así se concentra y actúa, lucha contra las desigualdades y contradicciones sociales que tanto lastiman la dignidad de las niñas y de nuestros pueblos. Deconstruyendo las formas de relación e interrelación de la escuela tradicional, que ponía énfasis en la individualidad como un proceso endógeno e intrapersonal que las y los niños realizan en solitario, nosotros/as en contraparte enfatizamos la superioridad de las interrelaciones humanas colectivas para el desarrollo del pensamiento y conocimiento como procesos y actos comunitarios y sociales condicionados por el mundo de la vida producto de las relaciones humanas e interpersonales en el seno de su comunidad vital y existencial. Constatando que nadie educa a nadie y nadie se educa en soledad, hombres y mujeres y otros/as nos educamos en comunidad, condicionados por el mundo (Freire, 1987).

En la praxis docente se desarrollan los principios de la Educación Popular:

- *Principio de realidad.
- *Transformación de la realidad a partir de la producción y experimentación del conocimiento
- *Investigación educativa es acto de conocimiento y acción político cultural para la libertad.
- *No existe neutralidad en la investigación.
- *El diálogo es un acto comunitario de conocimiento.
- *La práctica es fuente de conocimiento.
- *En nuestros proyectos se ama, cultiva y protege la vida respeta la libertad y dignidad de las personas.
- *Nace de nuestra riqueza y diversidad cultural e histórica de Oaxaca y México.
- *Politiza el acto educativo.
- *Busca la concientización.
- *Es ética estética y científica.
- *Educación del trabajo y para el trabajo.
- *Educación que se desarrolla a partir del trabajo colectivo e individual, voluntario, digno y libre de quienes nos educamos.
- *Crea y produce conocimiento para la transformación de la realidad social y educativa. Por ello es activa, sensible y responsable.
- *En procesos de la palabra del diálogo asambleario, la comunicación y la interlocución humana (PAPEP, 2011).

Enriquecemos nuestra praxis educativa con los principios de la Comunalidad: es la expresión espiritual y existencial de la comunidad que reconoce la vida como primer primero, ya que es la vida la que provoca nuestras juntanzas para organizarnos, luchar y definir propósitos comunes que nos lleven al bien vivir, a vivir en dignidad; es la vida que tenemos en común los sujetos históricos, la que nos unifica para defenderla y protegerla. La orientación ética como principio rector de nuestro programa

eligió entre una instrucción escolarizada que reproduce las injustas relaciones sociales de explotación o una educación que reconozca el deber ético de cambiar las cosas para que vivan los que no pueden vivir. Esta otra educación que nace del pueblo, educación de la liberación –para la libertad– exige del magisterio una ética cuya praxis tenga “que ver, en última instancia, con la producción-reproducción de la vida humana en comunidad” (Dussel, 2011: 143).

En consecuencia, nuestro PAPEP reconoce y respeta el criterio de vida que promulga la Ética de la liberación. La ética tiene un criterio de verdad para descubrir lo que las cosas son, es decir, la vida y la muerte. La vida, como criterio de verdad, y no de verdad teórica, que viene después; sino de verdad práctica, que es la primera que usamos para cumplir funciones, las cuales son siempre funciones de vida. El ser humano desde su origen, descubrió lo que eran las cosas al manejarlas, en función de la reproducción de su vida. Era vida práctica. Este sería el primer principio, la reproducción de la vida. (Dussel, 2011: 144).

La Comunalidad y los principios éticos nos mandata un recto y correcto proceder, un compromiso ético fundado en la responsabilidad y libertad, por ello a través de los Proyectos Comunitarios y conforme a la Temas Generadores intervenimos la realidad para transformarla a favor de la vida, abordando contenidos educativos de soberanía alimentaria; cuidado y responsabilidad con el planeta; cuidado de la salud y cultura alimentaria; uso responsable de la tecnología; cultura identitaria; rescate y defensa de las lenguas originarias entre otros, lo que nos ha llevado a sostener un férreo combate al sistema estructural de producción y consumo de la sociedad capitalista. Acciones que nos han permitido que las CCDI sean espacios libres de consumo de productos chatarra, contaminantes y transgénicos; así como disminuir fuertemente la producción de basura, enfatizando la conciencia descolonizadora, la interculturalidad crítica y el diálogo de saberes.

Nos reconocemos iguales pero diversos, accionamos con profundo respeto a nuestras diferencias que nos enriquecen y complementan en la relación con el otro y la otra. Desarrollamos el Programa de Humanización Educativa (PHU) que reconoce y atiende la diversidad evolutiva en el desarrollo físico, cultural y social en forma comunitaria, es decir, aunado a la atención profesional especializada que amerite la condición de diversidad, es la CCDI quien se corresponsabiliza del proceso de desarrollo del educando y educanda en condición de diversidad, a diferencia de la integración o inclusión que propone el sistema educativo oficial que al final resulta insuficiente para la educación y vida en dignidad de nuestras niñas.

Desarrollamos los principios de la comunalidad “históricos” y mandatan amar la tierra, el agua y la naturaleza: “amor a la vida, que es sagrada, no es propiedad privada, es comunión entre sus integrantes, reciprocidad, ayuda mutua y servicio, es comunión fraterna entre la comunidad vital y existencial desarrollando el principio de reciprocidad, servicio, cargos honoríficos, trabajo voluntario, disfrute comunitario y la administración de la justicia ancestral” (Martínez Luna, 2004).

Las formas de acción en la construcción de capacidad hegemónica en y desde la experiencia del PAPEP: de lo local a la masividad

Esta experiencia de educación popular la posicionamos para interpelar el sistema educativo y la educación pública que no es popular que las niñas y juventudes del pueblo oprimido y sojuzgado requieren y merecen. Ante ello, luchamos y trabajamos teniendo como horizonte que la educación de las niñas y juventudes y en general no solo sea pública, sino que además sea popular; es decir que responda a las necesidades e intereses de dignidad humana, emancipación y liberación del pueblo oprimido.

Proponemos una Educación Pública Popular, Emancipadora y Liberadora que modifique su sistema de funcionamiento y relaciones de poder opresor para generar procesos de interrelación, autonomía, cogestión y autogestión que generen procesos de poder liberador. Por lo que descartamos el obsoleto y opresor sistema de jerarquías y verticalidad que ha caracterizado a la gobernanza de los sistemas educativos del Estado y en su lugar ponemos en marcha procesos horizontales de co-responsabilidad, co-respeto, co-autogestión, co-libertad en los sistemas de funcionamiento de las instituciones educativas que han pasado de los ejercicios de directivos que dirigen e imponen mediante consignas unilaterales, que invisibilizan a los participantes de los procesos y que niegan la riqueza de la construcción y resultados emanados de procesos colectivos que siempre serán mejores y superiores a los de la individualidad directiva. Con ello queremos decir que nuestra acción educativa y praxis docente en las CCDI se sostiene en Coordinadores que han sustituido el papel del director/a, proceso en el que la toma de decisiones recae en el diálogo y consenso del Colectivo Emancipador y los procesos asamblearios de niñeces, familias y comunidad.

A su vez, ha cobrado relevancia el Colectivo de Coordinadores, que mediante el diálogo, la reflexión y la construcción de consensos valoran y orientan las acciones prácticas de organización pedagógica, administrativa y comunitaria que se deben desarrollar en las CCDI para fortalecer y potenciar los procesos de concienciación, desarrollo y emancipación de niñeces, familia y comunidad.

La Supervisión Escolar como autoridad educativa encargada del conjunto de escuelas pasó a constituirse como parte de un Colectivo Coordinador junto con la representación sindical. Son quienes se encargan de la ejecución de los consensos generales de la Comunidad Pedagógica, quienes también se encargan de llevar a cabo los procesos de Formación Permanente conforme a las necesidades formativas que la Comunidad Pedagógica ha acordado previamente; en suma, se encarga de activar,

animar y dinamizar el Desarrollo Dinámico y Dialéctico de las y los Educadores Populares que, a su vez, hacen lo mismo al seno de las CCDI.

En el proceso educativo es fundamental la participación de la familia y comunidad acompañando el proceso pedagógico de las niñeces, es donde se apertura la potente oportunidad de que el proceso de alfabetización política, concientización y emancipación alcance e impacte, es decir, abarque directamente a las familias y comunidad en acción concatenada; irradiando potencialmente el DDD de niñeces, familias y educadores/as populares. Así el proceso del desarrollo que va del pensamiento a la conciencia ética, nace de la crítica y autocrítica de las nociones constituyentes, pues al develar la ideología dominante que enajena nuestra conciencia y vida, podemos generar nuevas relaciones humanas dinamizadas desde nuestra praxis ética de concienciación, desde nuestra praxis histórica de liberación: “Llamamos conciencia ética a la capacidad que se tiene de escuchar la voz del otro, palabra transontológica que irrumpe desde más allá del sistema vigente. Puede que la protesta justa del otro ponga en cuestión los principios morales del sistema. Solo quien tiene conciencia ética puede aceptar la puesta en cuestión a partir del criterio absoluto: el otro como otro en la justicia” (Dussel, 1977: 68).

Hemos modificado la forma de nombrarnos, es decir dejamos de ser Jardines de Niños y nos convertimos en CCDI, pero como instituciones educativas del sistema educativo nacional nos regimos por la normatividad vigente en materia educativa, que establece los lineamientos y formatos para los procesos de evaluación y acreditación o certificación. Por lo que, si bien rendimos datos estadísticos de la matrícula escolar, no nos ajustamos a estos formatos institucionales. Contamos con diseños y formas de valoración, co-valoración y hetero-valoración con perspectiva “otra” de mirar e interpelar el desarrollo de los procesos, las condiciones, del contexto, las dificultades, alcances y posibilidades situacionales que tienen los actores del proceso educativo y emancipador conforme a la realidad, alejándonos de evaluación: cualitativa o numérica, discriminadora, estigmatizante y clasificadora del sujeto. En lugar de ello, sistematizamos

las cualidades relevantes que durante el proceso de DDD se manifiestan para enfatizar los principios éticos que cada educando/a ha aportado en los procesos colectivos y emancipadores. Todo esto es posible ya que no permitimos la injerencia de las autoridades educativas y porque nos cobertura la acción colectiva de nuestro Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca. De esta forma, de manera práctica disputamos la rectoría de la educación, el paradigma educativo, el ejercicio del derecho a la educación al Estado mexicano.

Como lo mencionamos antes, el proceso en la dimensión y el tiempo nos ha sorprendido gratamente, lo cual anima e inspira nuestro espíritu y compromiso educativo y militante como educadores y educadoras populares porque hemos constatado que nuestro programa ha generado e irradiado hacia otros espacios geográficos y educativos más allá del nuestro. Ha potenciado el desarrollo de otras praxis contextuales sostenidas en los principios éticos, continuum, orientaciones y enfoque en la educación popular. El PAPEP ha trascendido como un referente pedagógico emancipador imprescindible en el proceso del Movimiento Pedagógico Oaxaqueño y el Plan para la Transformación de la Educación (PTEO) dando lugar a la creación y organización de redes pedagógicas que se han conjuntado en torno a nuestro proceso y programa por resultarles totalmente confiable y pertinente para el proyecto histórico de liberación por el cual luchamos. Solo por citar dos hermosos ejemplos mencionaremos los Proyectos Comunitarios dinamizados por la Pedagogía Gueza y la Pedagogía del Mar.

Por otra parte, nos atrevemos a sostener que el PTEO y el PAPEP han tenido la incidencia fundamental y referencial en lo que hoy se conoce como la Nueva Escuela Mexicana, ya que han sido las distintas autoridades educativas responsables de ellas quienes han reconocido esta realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dussel, Enrique (1977). *Filosofía ética Latinoamericana. De la erótica a la pedagogía*. México: Edicol.
- Dussel, Enrique (2011). *Filosofía de la Liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1986). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Illich, Iván (1975). *La Convivencialidad*. Barcelona: Barral Editores.
- Martínez Luna, Jaime (2004). *Comunalidad y desarrollo. Culturas populares indígenas. Diálogos en acción*. Oaxaca, México.
- Programa Alternativo y Popular de Educación Preescolar (2011). *Materiales de estudio de los círculos de investigación*. Oaxaca: Editorial La Mano.
- Taller Estatal de Educación Alternativa del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII (2013). *Plan para la transformación de la Educación en Oaxaca*. Disponible en: <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2019/06/TEEA-2013-2014.pdf>





Un proceso de construcción curricular para la EPJA desde la perspectiva de la Educación Popular Latinoamericana en Mendoza, Argentina¹

María Rosa Goldar*

La experiencia que se presenta, con el objetivo de contribuir a afianzar una línea de diálogo y reflexión en torno a las acciones en política pública desde la perspectiva de la educación popular, es el proceso de elaboración de un diseño curricular provincial en Mendoza, Argentina, para todos los Centros educativos de Jóvenes y Adultos, tanto para nivel primario como secundario y también para los centros de Alfabetización. La experiencia del proceso de formulación como el diseño mismo tienen como cimientos políticos y pedagógicos los principios de la educación popular.

Como contextualización vale señalar que, en Argentina, por adoptar un sistema de gobierno federal, el sistema educativo está regido por la Ley

* Educadora Popular. Licenciada en Trabajo Social. Magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Integrante del Equipo de Coordinación Estratégica Ampliado del CEAAL. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

¹ La experiencia fue reseñada en Mejía Jiménez (2020: 312-314).

Nacional de Educación (26206/06) -que establece los lineamientos y estructura dicho sistema-, pero las instituciones educativas de nivel primario, secundario y superior (no universitario) están bajo la órbita de los gobiernos provinciales como así también las autoridades escolares, docentes y el funcionamiento de las escuelas. Es decir, las políticas educativas específicas y el gobierno del sistema escolar en esos niveles es responsabilidad y jurisdicción de los gobiernos provinciales. A su vez, bajo la órbita del Ministerio de Educación Nacional, funciona el Consejo Federal de Educación (CFE) que congrega a las máximas autoridades educativas de las provincias y en cuyo seno se van tomando acuerdos que dan coherencia y cohesión al sistema bajo normativas y resoluciones específicas que luego las jurisdicciones de educación provinciales van adoptando.

En la provincia de Mendoza, se desarrolla desde el 2010 un proceso de construcción curricular para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos -EPJA-, que tiene a los principios de la educación popular Latinoamericana como fundamentos explícitos de esta propuesta. Desde el año 2010 hasta el 2015 se llevaron a cabo procesos de consulta, participación y diseño coordinados por una comisión mixta entre el Gobierno escolar y el Sindicato Docente. Se implementa desde el 2016 en todos los Centros Educativos de la Modalidad en sus niveles primario (CEBJA) y secundario (CENS) y en los Centros de Alfabetización.

Este proceso de construcción curricular (entendido como su diseño participativo y su puesta en acción en cada Centro Educativo) adquirió su carácter institucional en el sistema educativo formal al quedar plasmado en las Resoluciones de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza (Res. DGE 2544/15 y 2545/15). Allí se señala que se plantea un Diseño Curricular no como una prescripción de contenidos sino como un dispositivo pedagógico-político que forma parte de un proceso histórico y que entiende a la educación como un derecho humano y un bien social. Dicho diseño se enmarca en una concepción de conocimiento que cuestiona aquella mirada que lo desliga de los procesos sociohistóricos y

sociales en los cuales se inscribe. Por el contrario, este diseño curricular se propone contribuir a la democratización del conocimiento como estrategia de igualdad y justicia social.

Este diseño curricular promueve, de este modo, el acceso al conocimiento en el marco de nuevos desafíos en el contexto de disputas en un capitalismo cognitivo que coloca al conocimiento como uno de los principales componentes básicos de los procesos productivos. Ligado a ello, el acceso o la denegación del derecho a la educación es base para la creación de condiciones de mayor igualdad. Democratización del conocimiento no sólo garantizando acceso a los centros educativos sino un diseño curricular que contemple la especificidad de los/as sujetos de la EPJA y sus formas de aprender. Por ello este diseño curricular se centra en el desarrollo de capacidades (de estudiantes y de docentes de la EPJA) y no en competencias a alcanzar, para lo cual se sustenta en dos principios orientadores: flexibilidad y apertura.

El marco normativo de carácter nacional que permitió este proceso fue la sanción de la Resolución 118/10 del Consejo Federal de Educación para la EPJA en el año 2010 para todo el país (es decir, para todas las jurisdicciones provinciales, una de las cuales es la provincia de Mendoza). En su art. 17 establece que los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la educación popular, las formas organizacionales de la educación de adultos en la década de los 60, así como la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), son los antecedentes para la construcción de la identidad de esta Modalidad.

La estructura del diseño curricular es modular y articula aprendizajes de diferentes disciplinas en torno a una organización curricular en Contextos problematizadores. Implican descentrar el currículo del saber acumulado en disciplinas como compartimentos estancos, y centrarlo en los sujetos de la EPJA y su contexto y, por tanto, requiere del trabajo inter y transdisciplinario. El diseño del nivel secundario está estructurado en 4

módulos de formación básica y 2 módulos de formación específica (según la orientación de cada Centro).

La problematización como proceso de aprendizaje, el diálogo de saberes y la contextualización son pilares del enfoque problematizador del conocimiento, en el cual se resignifica el conocimiento escolar a partir de Situaciones Problemáticas que abordan los espacios curriculares, en función de desarrollar y construir Capacidades.

Asumir la problematización del contexto como condición de posibilidad de aprendizaje propone un doble movimiento: uno que articula la vida cotidiana de la comunidad con la realidad más amplia vinculando el nivel local con el nacional/latinoamericano/mundial, y el otro que relaciona el presente de lxs sujetos, con el pasado, su historia y sus aspiraciones para el futuro.

Para profundizar en el diseño curricular, sus fundamentos políticos pedagógicos, enfoque problematizador del conocimiento, lineamientos curriculares, e informaciones anexas, escanear el siguiente código QR:



En función del propósito de la presente publicación, que busca dar cuenta de cómo desde las opciones e identidades construidas desde la educación popular nos vinculamos a procesos de política pública, nos interesa reseñar una serie de características de esta experiencia.

Una de ellas es que el proceso fue asumido colectivamente con el interés de tomar responsabilidades de gestión política y pedagógica-curricular con compañerxs que proveníamos de procesos comunitarios territoriales en centros educativos en EPJA: desde el Director de EPJA de la Provincia de Mendoza, hasta lxs integrantes de equipos de trabajo. La mayoría

de nosotrxs proveníamos de experiencias comunitarias, en particular de un Centro educativo de una zona periférica del Gran Mendoza que, desde su creación en el año 1991, tuvo la preocupación por mantenerse como una propuesta educativa popular, articulando con el gobierno escolar para la certificación de las trayectorias de estudiantes. Eso le dio un cariz particular de una permanente tensión entre lo establecido y el tránsito en los márgenes que nos permitiera sostener la propuesta pedagógica y comunitaria. Esta participación en la Dirección de EPJA del Gobierno de Mendoza, con responsabilidades de conducción política de la misma y como integrantes de equipos técnico-pedagógicos, se produjo en el período comprendido entre 2008-2015. La mayor confluencia de compañerxs se dio en el período 2012-2015.

Otra de las características fue la certeza construida por el colectivo a lo largo del tiempo respecto a que un proceso de transformación como el pretendido tenía que promover, afianzar y habilitar propuestas educativas para EPJA con acumulados y potencial emancipatorio y alternativo en sus propuesta y quehacer cotidiano; muchas de las cuales venían transitando muchas veces a contracorriente, moviéndose en los márgenes y, en muchos casos, invisibilizadas y estigmatizadas.

Desde esa convicción se fue convocando a compañerxs que realizaban procesos educativos de EPJA en la ruralidad, en agroecología (desde el Movimiento Nacional Campesino Indígena), en educación intercultural bilingüe con poblaciones indígenas y/o migrantes, con mujeres desde los feminismos populares, con población LGTTBQ+ desde perspectivas de géneros y diversidades.

Una última característica es que un proceso de este tipo requería confluir con sectores del sindicalismo, como así también con compañerxs que venían de trayectorias y acumulados similares y que ocupaban espacios en la Dirección Nacional de EPJA y en otras provincias del país. Esto fue estratégico a la hora de sustentar el proceso en términos de normativas y dotarlo de la institucionalidad suficiente para que pudiera alcanzar

grados de continuidad en el tiempo y de apoyo para que se consolidara como política de EPJA para todos los centros de EPJA de la provincia.

Las posiciones de la experiencia de construcción curricular para la EPJA en relación al Estado

Lo que caracterizó nuestra experiencia con relación al Estado (en nuestro caso provincial y nacional) fue el de comprender que no es una totalidad monolítica y que podíamos empezar a entrever que, en los pliegues, en los intersticios, se podían encontrar personas responsables de gestión y/o decisores de política pública, con quienes incidir y de quienes debíamos lograr el apoyo y decisión política para institucionalizar esta propuesta. Debemos decir también que en el período en que se desarrolló la experiencia, entre 2010-2015, la mirada del equipo consustanciaba con un proceso a nivel país de carácter nacional y popular (lo que dio en llamarse gobiernos progresistas en otros países) que marcaba o colocaba sentidos emancipatorios en la disputa cultural de la época. Si bien al haberse logrado la institucionalización de la propuesta curricular la misma sigue vigente en su formulación curricular y lineamientos pedagógicos generales, al producirse un cambio de gobierno en 2016 provincial y nacional de orientación neoliberal y neoconservadora cambió sustancialmente el modo de concebir la EPJA y, fundamentalmente, de gestionar la política educativa en la provincia y particularmente la Modalidad de jóvenes y Adultos. Es en esta perspectiva que, apoyados en los aprendizajes surgidos desde la singularidad y particularidad de una experiencia situada de carácter micro (desde las cuales proveníamos la mayoría de nosotrxs), cobraba sentido ir a la disputa de política pública y alcanzar una proyección de carácter masivo.

Es en ese contexto político y cultural en el que nuestra comprensión de la condición de época nos interpelaba a poner en juego nuestros acumulados en procesos educativos comunitarios y/o de movimientos y

organizaciones populares ante el desafío de asumir procesos políticos disputando espacios en la estatalidad, en este caso educativa.

Considerábamos que cobraba sentido que nuestras experiencias particulares lograran proyección de alcance público y, así, apuntar desde lo específico del campo educativo a confluir en esas nuevas referencias de transformaciones educativas y que no sólo constituyeran la posibilidad de ejercicio del derecho a la educación de sujetos vulnerabilizadxs en dicho ejercicio, sino también aportando a construir nuevas hegemonías culturales.

Fue por ello que uno de los grandes retos de esta experiencia fue ir negociando una propuesta particular con el sistema educativo a través de la construcción de una Política Pública que promoviera la participación de lxs actores/as de esa política, no sólo de decisores. En ese sentido, fue particularmente relevante el proceso llevado a cabo con docentes, directivos/as y estudiantes para que hubiera primero, un proceso de apropiación de los lineamientos basados en el paradigma crítico de la educación. Luego un diálogo con las experiencias cotidianas y las condiciones reales de los procesos educativos en los centros de EPJA; y finalmente una comprensión de los acuerdos que llegaron a plasmarse en una propuesta curricular propia y específica para la EPJA.

La dimensión del proyecto en la experiencia de construcción curricular para la EPJA: la articulación entre lo comunitario y lo público-estatal

Pensar la política educativa desde las educaciones populares nos ayuda a mirar más allá y asumir desafíos que trasponen los límites de una experiencia singular y pueden pensarse en las disputas por los sentidos de una política pública. En esta perspectiva, una condición es poder tomar ese reto de manera conjunta, no puede de ninguna manera asumirse

como tarea de “iluminadxs, héroes o heroínas solitarias”. Desde ese lugar, puede afirmarse que sí es posible asumir esas disputas para, en nuestro caso, construir propuestas pedagógicas y curriculares desde las pedagogías críticas, y no dejar ese campo a la pedagogía tradicional. Es necesario asumir esos desafíos, que entrañan dilemas cotidianos, implica pensar junto con otrxs y, fundamentalmente, nos desafía a cuestionar una cierta visión que hace de las experiencias de educación popular, propuestas generalmente particulares y, por tanto, de algún modo protegidas en el sentido de ser cuidadas porque la magnitud y alcance acotado permite hacer acompañamientos sostenidos.

El principio epistemológico de la propuesta fue el de descentrar el conocimiento enciclopédico como estructurador del currículo. Partiendo de la idea de que las propuestas curriculares tradicionales y hegemónicas son diseñadas por “expertos” y que colocan al conocimiento organizado disciplinariamente como estructurador de lo que se debe enseñar y aprender (construyendo a partir de ello los estándares de aprendizajes, en relación a los cuales se definen el éxito y el fracaso de las personas en el sistema educativo y de sus trayectorias escolares) es que la propuesta toma un punto de partida epistemológico “indisciplinado”. Esa “indisciplina” puede verse en un doble sentido: invierte la forma de estructurar el currículum colocando al sujeto y su contexto como centro de la propuesta curricular y pedagógica y, al mismo tiempo, coloca a la inter y transdisciplinariedad como principio organizador del currículum. En este sentido, se problematiza la visión de un currículo eurocéntrico que promueve la exclusión de la diversidad de sujetos que no se ajustan a dicho estándar. Así pues, se resignifica en el diseño curricular la mirada sobre qué enseñar y qué aprender, desplazándose los contenidos como parte principal. Desde esta propuesta no es el conocimiento por sí mismo el que le da sentido al currículo, sino las capacidades a desarrollar y los sujetos que, desde sus saberes, aprenden colectivamente y desde allí se acercan a nuevos y diversos saberes y conocimientos.

Otro aspecto que fuimos afianzando es que la problematización y lo dialógico, propios de las pedagogías críticas, no deben ser únicamente propuestas áulicas, sino también estructuradores de la formulación de cómo trabajamos en torno al conocimiento. El conocimiento no puede ser visto como algo dado, pues se convierte en una visión de mundo racializada, de clase. Hay que disputar esa mirada, sino estamos condenadxs a saberes hegemónicos en el sistema educativo y saberes subalternos por fuera. Esta mirada es motivo de múltiples debates entre educadorxs populares, pero bien vale la pena sostenerlos a fin de generar aperturas y no obturar las posibilidades de que la educación popular consolide sus posicionamientos en múltiples espacios.

Fue una experiencia que partió con algunas convicciones y deseos, que fue nutriéndose de los acumulados previos de saberes y experiencias políticas y pedagógicas de educadores fraguados en prácticas y procesos comunitarios, territorializados en zonas periféricas de Mendoza, y que entrelazándose con normativas que se fueron estableciendo a nivel nacional, por compañerxs que ocuparon espacios estratégicos en la Dirección nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, logró plasmarse como una Política Pública basada en la educación popular y la tradición Freiriana. Se pensó en una propuesta educativa en su organización curricular y pedagógica que tuviera como centro a los sujetos y a los centros educativos, la cual, a pesar de una serie de paradojas, quedó establecida como norma y como propia de la Modalidad EPJA. En dicha propuesta se entroncaron los siguientes elementos de la educación popular: a) el sujeto activo y vinculado a su contexto; b) la problematización de lo dado y su desnaturalización; c) el reconocimiento de saberes, lo que llevó a la acreditación de saberes no escolarizados independiente de la tradición escolar previa de lxs estudiantes, lo que permitió salir del círculo vicioso de quienes ingresan a la Modalidad EPJA inician desde cero, pues se suponía que eran trayectorias de fracaso, no válidas; d) cada módulo y cada asignatura para ser aprobada y acreditada contiene proyectos de acción que deben ser diseñados entre estudiantes y docentes y articular teoría y práctica, esto significa que, desde esta mirada, el conocimiento no solo

se construye desde los contenidos disciplinares, sino también desde los proyectos de acción que convocan a saberes provenientes de diferentes asignaturas; e) la evaluación, de manera especial la autoevaluación de lxs estudiantes, se propone como un proceso de negociación y de aprendizaje, en el sentido de que lxs estudiantes dan cuenta de su proceso y de cómo lo han vivido.

Las formas de acción en la construcción de capacidad hegemónica en y desde la experiencia de construcción curricular para la EPJA: de lo local a la masividad

Disputar lo público estatal no sólo no es sencillo, sino que trae aparejados múltiples debates y posiciones muchas veces de conflicto y visiones contrapuestas al interior de los equipos. En muchos momentos, la masividad en el alcance de las propuestas y la negociación que se da con los niveles y actores decisionales, le quita “pureza y nitidez” a lo que se considera que posee la autonomía de los procesos microsociales a nivel comunitario.

Aquí cabe una reflexión sobre las tensiones de salir a lo público masivo y disputar en otras esferas que no son las habituales de los procesos de educación popular. Y que también salen a la lógica (muchas veces instaladas en nuestros espacios organizativos) de que lo que debemos buscar respecto a la estatalidad es “incidir” en las políticas públicas. En este sentido, requiere mucho debate y discusión: cuánto vale la pena poner en juego o no respecto a propuestas de alcance global en política pública. A partir de esta experiencia, puede decirse que los procesos de negociación fueron posibles porque el equipo pudo establecer una propuesta que tuvo siempre como norte no abandonar la firmeza de los cimientos y desde allí disputar los modos de la construcción de lo estatal desde un claro sentido de negociación cultural con lo establecido y lo esperado.

Así, la construcción de lo estatal –las negociaciones con el Estado y la conservación de los márgenes de la autonomía propia de la acción política de los movimientos y organizaciones, sociales-, cobra otros sentidos, o al menos coloca otros aspectos a ser tenidos en consideración. Por ello, es relevante plantear la autonomía no en términos de oposición a la dependencia o determinación, sino en el antagonismo autonomía-heteronomía. Desde esta perspectiva, la autonomía ya no es vista como un criterio absoluto sino respecto a cuánto se logra que las reivindicaciones que se juegan en estos procesos, al salir de la esfera de la singularidad y particularidad micro, puedan disputar los sentidos de una política pública masiva.

En términos de preguntas abiertas queda por plantear cuánto de lo alternativo en la política pública -entre la resistencia a los cambios y la construcción de la propuesta- pudieron consolidarse en tanto senderos que se abrieron al interior del sistema educativo y sus actores/as concretos: decisores/as de política pública, con las y los docentes, también con una fracción del sindicato, las batallas que se daban en simultáneo, y en medio de todo eso, construir una nueva propuesta, una reflexión que apunta a la complejidad.

Finalmente, ninguna propuesta de este tipo puede hacerse sin la participación y el involucramiento activo de maestros/as, profesores/as, estudiantes. Y en ese marco, la formación y autoformación en espacios colectivos cobra particular relevancia. Formación que tiene que ser política y pedagógica al mismo tiempo y que debe consolidarse desde los procesos de construcción curricular que tiene su punto de anudamiento en las experiencias de cada centro educativo, de cada sala de clases, de cada organización y movimiento que articula y disputa su propio proyecto educativo con la estatalidad en cada momento histórico y con los gobiernos de turno. Pero habilitadas desde una propuesta curricular y pedagógica que toma esa singularidad como valiosa y las resignifica en un sistema educativo de EPJA que las valore, promueva y potencie.

Es en esta última perspectiva que para el equipo que asumió el desafío de la experiencia compartida y que luego con el cambio de gobierno

volvimos a los territorios, a los procesos educativos y escolares de los que procedíamos, que cobró particular sentido dos nociones muy propias del horizonte ético de la Educación popular. Una es la idea de “resistencia y re-existencia”, como un movimiento continuo e inacabado desde los procesos que tienen que ser siempre comprendidos política e históricamente situados. Que nos vuelve relevante hacer y plantear procesos de educación popular en distintos ámbitos sin esencializar ni sacralizar ninguno de ellos, como así también la necesidad de pensar-nos siempre disputando sentidos emancipatorios para la educación.

La otra referencia que se nos volvió particularmente potente es el imaginario freiriano del “inédito viable”, que -en el mismo sentido anterior- se convierte en una invitación permanente a pensar los desafíos políticos y pedagógicos para distintos ámbitos, pero también en los diferentes contextos históricos. Nos coloca en horizontes que no persiguen absolutos ni maximalismos que aquietan y tranquilizan (por ser siempre imposibles), sino que desde ellos nos abrió nuevos senderos y frente a los cuales se multiplicaron los desafíos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI

Mejía Jiménez, Marco Raúl (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Tomo III. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.





Boletín del Grupo de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas

Número 7 · Noviembre 2023