

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

#11  
Abril 2024

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

**TERCERA PARTE**

**PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO**

María Mercedes Palumbo  
Fabián Cabaluz  
Fernando Santana  
Daniel Fauré Polloni  
Valéria Vasconcelos  
Sueli de Lima Moreira  
Luz Dary Ruiz Botero  
Pablo Vommaro

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



Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe no. 11 : reflexiones en torno a la IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO / María Mercedes Palumbo ... [et al.] ; Coordinación general de María Mercedes Palumbo ; Geronimo Fernando Santana. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2024.

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

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-762-9

1. Educación. 2. Memoria. I. Palumbo, María Mercedes, coord. II. Santana, Geronimo Fernando, coord.

CDD 306.43

## PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



### **CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

---

#### **Colección Boletines de Grupos de Trabajo**

Director de la colección - Pablo Vommaro

---

#### **CLACSO Secretaría Ejecutiva**

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

---

#### **Equipo Editorial**

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

---

#### **Equipo**

Natalia Gianatelli - Coordinadora

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

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

---

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

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

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

#### **CLACSO**

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

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

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

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



---

#### **Coordinadores**

**María Mercedes Palumbo**

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

[mer.palumbo@gmail.com](mailto:mer.palumbo@gmail.com)

**Gerónimo Fernando Santana**

Instituto Pensamiento y Cultura en

América Latina, Asociación Civil

México

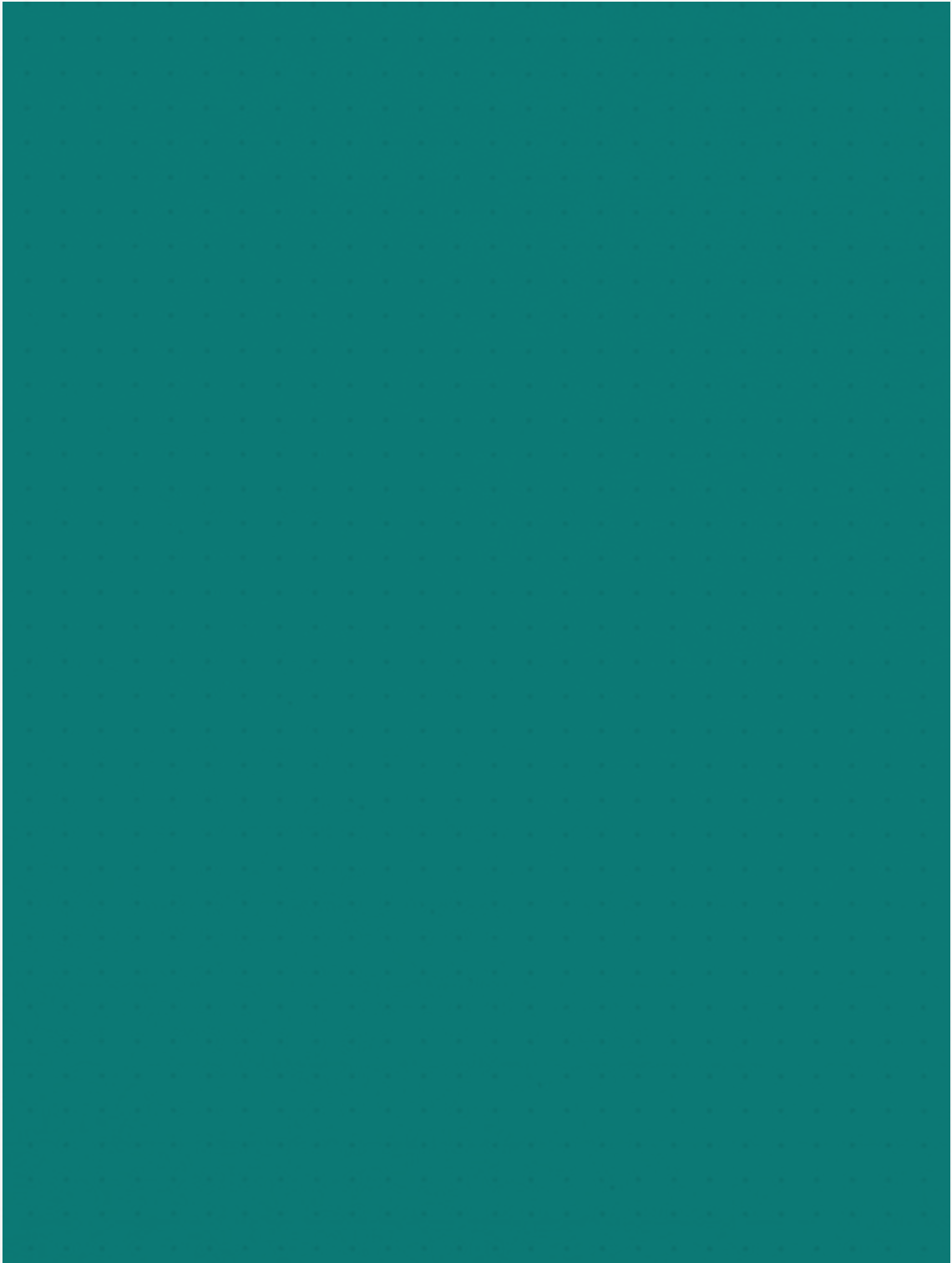
[fergero@hotmail.com](mailto:fergero@hotmail.com)



# Contenido

- 5** **Introducción**  
IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO. “Educación, memorias y resistencias. A cincuenta años del golpe de estado en Chile”  
María Mercedes Palumbo  
Fabián Cabaluz  
Fernando Santana
- 18** **Cultura y concientización durante la UP**  
Las memorias prohibidas  
Daniel Fauré Polloni
- 29** **La Educación Popular como faro de nuestros caminos**  
Valéria Vasconcelos
- 37** **Educação popular na universidade**  
A ética das lutas sociais nas práticas de pesquisa, ensino e extensão  
Sueli de Lima Moreira
- 46** **Memorias y Educación Popular desde coyunturas auto afirmativas**  
Luz Dary Ruiz Botero
- 55** **“La educación es un espacio que nos permite sembrar esperanza”**  
Entrevista de Gustavo Lema a Silvy de Alarcón
- 61** **Persistencias y emergencias en las luchas estudiantiles de América Latina y el Caribe**  
Pablo Vommaro





**Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe**  
Número 11 · Abril 2024





# Introducción

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

María Mercedes Palumbo\*

Fabián Cabaluz\*\*

Fernando Santana\*\*\*

En el presente boletín buscaremos recuperar las voces, emergencias, preguntas, inquietudes y apuestas a futuro que resultaron del desarrollo de la Escuela que da título a este texto. Dicha Escuela, que tuvo lugar en

- \* Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Docente de grado y posgrado de esa Universidad y de la UBA. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.
- \*\* Docente e investigador de la Universidad de Playa Ancha y la Universidad de Chile. Coordinador del Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas de la Universidad de Playa Ancha. Educador popular.
- \*\*\* Educador popular. Maestrando en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. Miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Escritor e investigador. Co-coordinador del GT de CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas en el período 2023-2025.

Valparaíso, en la Universidad de Playa Ancha (UPLA) entre los días 4 y 9 de septiembre de 2023, fue resultado de la iniciativa de los Grupos de Trabajo CLACSO “Educación Popular y Pedagogías Críticas” e “Historias y coyunturas: perspectivas marxistas”, la Universidad de Playa Ancha con el “Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas” y el “Observatorio de Participación Social y Territorio”, con apoyo del Grupo de Universidades Iberoamericanas La Rábida. Esta actividad se inscribió en el marco de la conmemoración de los 50 años del Golpe de Estado y el derrocamiento del Gobierno de la Unidad Popular, encabezado por el Presidente Salvador Allende. Como parte de este entramado también tuvo lugar el I Seminario Internacional “Izquierda, memorias y utopías. A 50 años del golpe de estado en Chile”.

MEMORIAS, DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA

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

A cincuenta años del golpe de estado en Chile

04 al 09 | Septiembre | 2023  
Valparaíso, Chile

Fecha de cierre de postulación  
24 | julio | 2023

CLACSO PLATAFORMA PARA EL DESARROLLO SOCIAL, EDUCATIVO, CULTURAL, PARTICIPATIVO Y ALTERNATIVO

Universidad de Playa Ancha

un i A

CONSEJO DE INVESTIGACIÓN DE PEDAGOGÍAS LATINOAMERICANAS

Observatorio de Participación Social y Territorio

CE

Consejo de Universidades del Estado de Chile

## La Escuela a 50 años del Golpe...

La Escuela fue una instancia de formación intensiva de posgrado con eje en las pedagogías críticas y la educación popular y su vinculación con la construcción de la memoria histórica. Como Grupo de Trabajo, empezamos a pensar en la posibilidad de organizar una Escuela en educación en el marco de CLACSO desde varios años antes, considerando la

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

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

En el marco del proceso que se encuentra transitando Chile en la actualidad, espejo de lo que sucede en otros países de la región, es claro el proceso de “revisiónismo histórico” abierto por los sectores de derechas, quienes han intentado relativizar, justificar y minimizar el impacto del golpe y de la dictadura. Han buscado diferentes maneras de responsabilizar a las fuerzas de izquierda, al gobierno de la Unidad Popular (UP) e

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

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

## **La propuesta: ejes temáticos y actividades**

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

1. Procesos revolucionarios y luchas educativas emancipatorias en América Latina y el Caribe. Este eje articuló los procesos de



transformación social desarrollados en Latinoamérica durante el período de los sesenta, haciendo hincapié en las luchas educativas impulsadas desde organizaciones sindicales, docentes, estudiantiles y sociales. Como aspecto inherente a la propuesta del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas, en este eje se le dio centralidad a la constitución del paradigma de la Educación Popular, su emergencia y sus principales disrupciones, así como también cómo se articuló esta propuesta pedagógica latinoamericana con los procesos revolucionarios que estaban teniendo lugar en el continente.

2. Dictaduras militares, políticas educativas y resistencias en América Latina y el Caribe. Este eje problematizó las políticas socio-educativas impuestas por las dictaduras militares y las luchas de resistencia promovidas por organizaciones sindicales, docentes, estudiantiles y sociales como respuesta más inmediata a dichas políticas. En este sentido, se analiza el rol que jugó la Educación Popular en estas condiciones tan adversas, así como también cuáles fueron las principales reconfiguraciones de la misma que tuvieron lugar en este marco.
3. Debates estratégicos en torno a los cincuenta años del golpe de estado en Chile y Latinoamérica. Este eje se propuso pensar en clave de actualidad los impactos y los efectos del golpe de Estado. En ese sentido, se plantearon como ejes temáticos la articulación entre socialismo y democracia; el debate en torno a la reforma y/o la revolución para avanzar en la superación del capitalismo dependiente; el rol del estado y la institucionalidad política en el proceso de transición al socialismo. Desde la especificidad de nuestro GT, la pregunta articuladora radicó en cuáles educaciones populares son necesarias y deseables para los tiempos que corren, qué nuevos sentidos, qué nuevas formas de interpelación son necesarias para la batalla cultural, en un contexto de emergencia de discursos fascistas.

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

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

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

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

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

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

Con ocasión del desarrollo de la Escuela, a la que asistieron cerca de treinta integrantes de nuestro GT CLACSO Educación popular y pedagogías críticas como docentes, estudiantes, talleristas y asistentes, se planificaron tres encuentros de trabajo interno. A nuestro regreso, realizamos una sistematización de las discusiones que sostuvimos donde puntualizamos cuatro aspectos: a) la educación (popular), la memoria y la democracia; b) el carácter instituyente, destituyente y constituyente de la educación popular; c) la educación popular y la lectura de contexto; y, d) la función de la intelectualidad en las experiencias de educación popular.

La relación entre educación popular, memoria y democracia (punto a), aspecto central abordado en los bloques temáticos de la Escuela de posgrado ya presentados, resultó un eje de nuestras conversaciones. De lo debatido, surgió que la memoria y la democracia fungen como procesos

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

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

En cuanto al punto b), abordamos los escenarios y las formas de la educación popular asumiendo que la relación con la estatalidad no es unívoca. Lejos de ciertas visiones que la ubican en la exterioridad del sistema educativo público, coincidimos en que la educación popular se mueve

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

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

De allí la tarea de la educación popular de enseñar y (re)aprender a hacer una lectura de mundo, y también a co-crear el espacio de participación



colectiva para que ésta tenga lugar. Es desde esta lectura de contexto, crítica y aguda, que la educación popular debe imaginar futuros posibles que enlacen sujeto(s) con proyecto. En las conversaciones sostenidas coincidimos en que la perspectiva de futuro es uno de los aspectos centrales de la educación popular en términos de utopía y prefiguración.

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

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

## Los artículos de este Boletín

Las intervenciones que tuvieron lugar en el marco de la Escuela de Posgrado serán reunidas en tres boletines dedicados exclusivamente a ello.

Los textos reunidos son versiones revisadas de las exposiciones que diferentes integrantes de nuestro GT junto a personas invitadas de otros Grupos de Trabajo CLACSO realizaron en el marco de la Escuela y del Seminario. En este tercer boletín que hoy presentamos contamos con las siguientes producciones:

Daniel Fauré Polloni nos invita al rescate de las “memorias prohibidas” para hacernos cargo del desafío de procesar lo que fue la experiencia de la Unidad Popular en Chile. La urgencia de este desafío la sitúa no solo porque es importante analizar este periodo del pasado, sino fundamentalmente porque es necesario revisar el momento más alto de la historicidad popular, para ver cómo podemos retomar esos procesos de lucha. Para ello, rescata el debate educativo sobre la Unidad Popular, mostrando los diferentes lugares donde lo educativo tuvo lugar en ese proceso concreto de lucha de clases en alza (cinematografía, canciones, muralismo, editoras, entre otras), evidenciando el vínculo entre cultura y concientización.

A continuación, Valéria Vasconcelos nos relata su experiencia como asistente a la Escuela de Posgrado en calidad de integrante del GT CLACSO Educación popular y pedagogías críticas y su participación en calidad de apoyo a la coordinación de uno de los talleres que se realizó con estudiantes. Con una mirada desde la educación popular, nos comparte las situaciones-límite que emergieron junto a los inéditos viables implicados en el taller y en la Escuela como instancias de encuentro con un horizonte utópico. Además, coloca como tarea de las y los educadores populares el fortalecimiento de lazos y el acompañamiento en tomar la memoria de lo vivido y su puesta en relación con el aquí y el ahora.

También desde Brasil, el trabajo de Sueli de Lima Moreira es un diálogo entre sus desarrollos de investigación, docencia y extensión en la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y los debates sostenidos en la Escuela de Posgrado en Valparaíso por educadoras y educadores populares de distintos países de

la región. Cada una de estas dos instancias, desde sus singularidades, se inscriben en los cruces entre educación popular y universidades. La clave de lectura que nos propone la autora sostiene que la irrupción de la educación popular en las universidades puede desestabilizar o desterritorializar las condiciones institucionales, pedagógicas y epistemológicas sobre las que se montan dichas instituciones en la línea de la construcción de proyectos emancipadores.

A estas intervenciones, se suma la de Luz Dary Ruiz Botero quien, desde su rol como integrante del GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas y a la vez estudiante de la Escuela de posgrado, nos sitúa en sus motivaciones personales para participar de esta experiencia, en sus vivencias durante los días compartidos con otras y otros, en la escucha de los planteamientos académicos y militantes, y en la potencia de las conversaciones informales que se tejen entre los sures que se encontraron en ese espacio. A modo de reflexividad, nos comparte dos viñetas etnográficas que la ubican como parte de la historia común de la región y la desafían en clave de la construcción de por-venires.

Luego, se presenta la transcripción de una entrevista a Silvy de Alarcón, una de las docentes de la Escuela de Posgrado, realizada por Gustavo Lema en el marco del programa InfoCLACSO. Allí, Silvy nos invita a situar la educación entre el dolor ante la experiencia del golpe de Estado en Chile y una actualidad atravesada por el avance de la extrema derecha, y el sembrar esperanzas de un futuro mejor.

Cierra este boletín, Pablo Vommaro quien nos convida un texto acerca de las dinámicas de participación estudiantiles y las disputas por la educación concebida como bien público y bien común en América Latina y el Caribe, y especialmente en Chile. Para ello, se basa en un doble punto de partida: la asunción de la educación como un bien público y común alrededor del cual se han producido diversas disputas en las últimas décadas; y la consideración sobre la participación estudiantil como inherente a una concepción democrática, abierta e inclusiva de la educación.

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

Sabemos que la memoria es dinámica, que se hace, deshace y rehace; que presenta pliegues que nos hacen olvidar, diferir, cancelar, retornar. Los derroteros de la memoria no son lineales, sus temporalidades son múltiples. La memoria responde a forcejeos, a disputas, a persuasiones, engaños, tergiversaciones. La Escuela fue una apuesta por destinar fuerzas en sofocar al olvido, impulsar procesos comunitarios en los que invocar la memoria de nuestros pueblos, superar todos esos discursos que apuestan por la negación, por la reconciliación, por el cierre de las heridas; y cultivar la memoria, y esa capacidad de sintetizar temporalidades pretéritas, presentes y futuras, para actualizar proyectos históricos centrados en producción y reproducción de la vida, de la dignificación del conjunto del pueblo.

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



# Cultura y concientización durante la UP

## Las memorias prohibidas

Daniel Fauré Polloni\*

El impacto del golpe de Estado de 1973 en el movimiento popular chileno fue profundo. En poco tiempo, la dictadura civil-militar había logrado desarticular todas las formas de expresión asociativa y organizativa que había construido y desplegado la clase popular organizada, con el apoyo de sectores de la clase media.

Las formas de participación política formal, como el voto o la militancia en partidos políticos, se vieron mermadas por el fin de los procesos electorarios, la clausura del Parlamento durante diecisiete años y la proscripción de los partidos políticos. Las formas de participación política territorial, que habían experimentado un crecimiento superlativo en los gobiernos de Frei y Allende, —como las juntas de vecinos, los clubes deportivos, los centros de madres o los centros de padres y apoderados—, fueron intervenidos y su funcionamiento se permitió solo con la aprobación municipal, instituciones locales que ahora eran lideradas por alcaldes designados por el régimen.

Los medios de comunicación fueron rápidamente intervenidos. Como forma aleccionadora hacia los medios de comunicación populares, las

\* Historiador Social y Educador Popular. Académico del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Coordinador del programa de vinculación con el medio “Memorias de Chuchunco”. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.



antenas de las radios de izquierda fueron bombardeadas en el mismo vuelo que hicieron los Hawker Hunter para bombardear, luego, el Palacio de La Moneda.

Finalmente, las formas de expresión de lo que empezaba a denominarse el “poder popular”, como las movilizaciones callejeras y las diversas ocupaciones o “tomas” (de terrenos, de fundos, de universidades, de ministerios), fueron todas eliminadas al controlar el régimen el espacio público con el despliegue militar, el Estado de Sitio y el toque de queda.

Lo brutal del golpe de Estado y la dictadura que se instala es que, en un lapso de tiempo muy breve, se destruyen todas las formas de participación social y política que habían sido construidas, por fuera o por dentro del marco de la ley, con mucho esfuerzo en el proceso histórico anterior (al menos desde 1938 a 1973 y, con especial énfasis, en la coyuntura 1967-1973); formas que se erigían como patrimonio democrático popular, en tanto no fueron entregadas por la clase política civil, sino que fueron conquistadas por la clase popular organizada.

Menciono todo esto porque me interesa destacar un primer punto: el nivel de violencia ejercido por la dictadura, la increíble fuerza que ocupó para desarticular todas las prácticas asociativas y organizativas de la sociedad civil en su conjunto, son directamente proporcionales a la potencia —el poder— que estaba desplegando el movimiento popular a través de las vías institucionales de lucha y de expresiones creativas de poder popular. Dicho de otro modo, me interesa dejar sentado que la brutalidad de la dictadura es explicable como la enérgica reacción patronal frente a la potencia de los triunfos que estaba consiguiendo la clase popular organizada en su proyecto de construir una vida digna. Es decir, el golpe represivo fue así de fuerte, básicamente, porque íbamos ganando. Y eso me parece relevante recordarlo porque creo que, en términos de memoria social —en tanto la memoria es uno de los temas que nos convoca en esta escuela de postgrado—, el ejercicio de interpretar colectivamente nuestro pasado reciente está aún en sus primeros pasos y el hecho

de que el movimiento popular estaba a la ofensiva no puede quedar fuera de nuestras lecturas del pasado.

En ese sentido, si bien hemos hecho avances significativos para interpretar socialmente nuestro pasado reciente y en particular nuestro pasado traumático dictatorial, no hemos sido capaces de mirar, en conjunto, el proceso histórico más amplio que vivimos desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, separando peligrosamente las memorias de la Unidad Popular con las memorias de la dictadura.

Voy a explicar esto: inmediatamente después del golpe de Estado, la sociedad civil en su conjunto tuvo que darse a la tarea de pensar, de procesar lo vivido y darle una explicación a esa nueva, cruda e inédita realidad que estábamos viviendo. Era necesario que el horror que se estaba experimentando tuviera un sentido, una dirección, para saber cómo encararlo e, idealmente, superarlo. Esas interpretaciones del pasado que se acumularon durante la dictadura se extendieron más allá del fin de la misma. En esa línea, es interesante porque, a pesar de que la vuelta a la democracia pareciera un momento propicio para volver a recordar e interpretar el pasado, esas interpretaciones no fueron fáciles. Primero, porque el debate de la década del noventa estuvo muy concentrado en las versiones oficiales que surgieron sobre nuestro pasado reciente. Versiones oficiales que venían desde el Estado, es decir, que constituían una especie de memoria oficial del pasado que, para el caso chileno, están muy marcadas por lo que fue el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991) —conocido popularmente como el “Informe Rettig” —, que ofreció su propia interpretación, su propia explicación del golpe de Estado, la dictadura civil-militar y, fundamentalmente, las graves violaciones a los derechos humanos. Una lectura que, matices más, matices menos, presentó una especie de empate histórico donde el horror empresarial-militar se explicaba a partir de un proceso de *polarización política* previo, debido a un proceso más amplio de *politización* de la sociedad civil. Su moraleja era clara: para evitar el horror militar, se debía

evitar que la sociedad se polarizase. Es decir, evitar que la sociedad civil —y, en particular, la clase popular—entre al terreno de la política.

Sin embargo, el debate sobre el pasado reciente, para el caso chileno, tuvo un evento que funcionó como una especie de parteaguas, de hito telúrico, que remeció nuestras lecturas del presente y del pasado: la detención de Pinochet en Londres en 1998. La detención del dictador obligó a la sociedad chilena a posicionarse frente a este sujeto y a su legado, lo que generó una apertura de una especie de *caja de Pandora* de la memoria. Es decir, se desataron todos los espíritus, todas las interpretaciones que habitaban bajo el manto de la memoria oficial. Así, se multiplicaron los espacios sociales en los cuales la sociedad civil empezó a procesar lo que habíamos vivido y a fortalecer esas otras memorias contrahegemónicas, en un proceso que desbordó claramente los límites del Estado. Dicho en simple, a la memoria oficial le surgió competencia al surgir —o resurgir— una serie de memorias sociales sobre nuestro pasado reciente. Eso implicó la apertura de lo que la historiadora chilena María Angélica Illanes (2002) ha denominado la “batalla de la memoria”, una verdadera lucha social por generar interpretaciones del pasado que se volvieran hegemónicas, es decir, que se volvieran sentido común. Con ello, se produjo lo que algunos historiadores como Peter Winn (2004) o Mario Garcés (2015) han denominado un descentramiento de la memoria, es decir, un proceso de democratización de las formas, de los recuerdos, de las interpretaciones del pasado; e incluso de las formas de recordar.

Tomando en cuenta lo anterior, podríamos decir que en estos últimos veinte años hemos estado en mejor pie para poder interpretar nuestro pasado reciente, en tanto existen otras autorías colectivas que vienen, por ejemplo, desde los movimientos sociales y populares. Estas lecturas han levantado sus propias interpretaciones sobre nuestro pasado para hacerlo inteligible y con ello dirigir la acción transformadora del presente.

Sin embargo, estos avances democratizadores, en el sentido de que trascienden la memoria oficial e instalan las memorias sociales en escena,

presentan un problema: han estado fundamentalmente anclados en el periodo dictatorial. Y si bien eso es comprensible, en tanto la dictadura implicó una ruptura radical de nuestras formas de convivencia, ha generado una invisibilización del periodo previo: la Unidad Popular. Por eso, coincido con lo que plantea Peter Winn cuando señala que la memoria prohibida en Chile no es la memoria de la dictadura, es la memoria de la Unidad Popular (Grupo de Historia Marxista, 2009).

Conocemos muy poco de lo ocurrido en la Unidad Popular. Hemos investigado muy poco de lo que ocurrió durante la Unidad Popular. Y, por lo mismo, hemos generado menos interpretaciones de un proceso que es clave en nuestra historia reciente: una coyuntura breve, pero de altísima historicidad, es decir, donde se desplegaron de forma creativa, rupturista y radical, formas de construir historia por parte, fundamentalmente, de la clase popular organizada.

Lo anterior implica que hay un desafío social del cual tenemos que hacernos cargo. Y ese desafío corresponde, en el fondo, a poder profundizar las instancias sociales donde podamos procesar lo que fue la experiencia de la Unidad Popular. Retomo acá lo que señalé en el comienzo. Esto es urgente, no solo porque sea importante analizar este periodo del pasado, sino fundamentalmente porque es necesario que volvamos a revisar precisamente el momento más alto de la historicidad popular, para ver cómo podemos retomar esos procesos de lucha, con el objetivo nuevamente de que los intereses, los sueños y las esperanzas de la clase popular organizada triunfen. Creo que ése es un homenaje interesante que podemos hacer a las y los que lucharon durante esa etapa y que sufrieron el impacto de la dictadura: retomar sus luchas ahí donde se quedaron.

En ese desafío, creo que lo que puedo compartir en este momento son algunas ideas y elementos a considerar que me parece importante sumar a ese recuerdo e interpretación colectiva que tenemos que hacer del periodo de la Unidad Popular. Me voy a centrar solo en un par de aspectos esenciales para agregar al debate. Iluminar estos rincones que tienen que

ver con el rol de la cultura y de la concientización durante la UP. En el fondo, hacer una lectura freireana de lo que fueron los mil días de la Unidad Popular.

A partir de las investigaciones recientes que he desarrollado sobre este periodo histórico (Fauré, 2011, 2016, 2017), una conclusión se ha hecho evidente: durante los mil días de la Unidad Popular lo educativo trascendió a la escuela y se transformó en una práctica cotidiana. Si uno se fija en lo planteado, por ejemplo, en el programa de Gobierno de la Unidad Popular, allí se señala expresamente que: “las profundas transformaciones que se emprenderán requieren de un pueblo socialmente consciente y solidario y —destaco lo siguiente— educado para ejercer y defender su poder político” (Comité Coordinador de la Unidad Popular, 1970:12).

Esa necesidad de educarse y autoeducarse para ejercer y defender su poder político implicó, en el fondo, que la educación, como forma de desarrollo de la conciencia crítica, debía ser un ejercicio cotidiano. El mismo presidente Allende lo señaló con claridad en el discurso de inauguración del año escolar, en 1971, cuando dijo: “Para nosotros toda sociedad debe ser una escuela y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad” (Ministerio de Educación, 1971:2).

En ese sentido, si bien el debate educativo sobre la Unidad Popular se ha centrado en un solo gran proyecto —frustrado, además— que fue la Escuela Nacional Unificada (ENU), mis investigaciones me han permitido mostrar que lo educativo, en un proceso concreto de lucha de clases en alza, se da en todo lugar. Para ejemplificarlo, destaco acá una dimensión importante de rescatar: todas las grandes expresiones artísticas de la época asumieron, consciente o inconscientemente, la necesidad de desarrollar la conciencia crítica a través de procesos educativos, es decir, a través de la producción y socialización de saberes que le permitieran a la clase popular poder formarse políticamente, construirse como un sujeto colectivo de transformación y desarrollar acciones concretas que modificaran sus condiciones de vida. Los ejemplos son muchos y por lo mismo



solo me centraré en un par que me parecen relevantes. Por ejemplo, la Nueva Canción Chilena, como corriente artística, encaró la necesidad de que sus discos no fueran simplemente canciones que apelaran a lo estético, sino también a lo ético; es decir, discos que se transformaran en dispositivos de socialización de saberes que permitieran fortalecer la memoria popular y clarificar la lectura del presente. Ejemplo de esto son discos como “Canto al programa” de Inti-Illimani, donde uno podía aprender, a través de las canciones, las diferentes propuestas programáticas que presentaba la Unidad Popular y su implicancia en la vida cotidiana. Un disco-panfleto, cuyo valor no está solo en los acordes, sino en poner la música al servicio de la causa popular. En esa misma línea, el conjunto Quilapayún profundizó mucho más esta tendencia educativa al publicar discos que explícitamente buscaban rescatar y poner en valor ciertos hechos históricos que fortalecieran la memoria popular. En particular, lo que fue la masacre de la Escuela Santa María de Iquique en 1907, donde el Estado acribilló a miles de obreros movilizados y a sus familias por una serie de demandas laborales, cuya historia uno puede aprender en el disco “Cantata Santa María de Iquique”. O en el disco “La fragua”, donde a través de sus canciones y relatos se podía conocer y reconocer parte importante de las luchas del movimiento obrero.

Lo mismo pasó con el muralismo, corriente artística muy reconocida en esta etapa histórica, que explicitó aún más esta relación entre arte, política y educación. Es decir, los muros no servían sólo para hacer propaganda, sino para educar al pueblo. Ejemplo de esto son los emblemáticos murales pintados por las brigadas muralistas de la izquierda, destacando entre ellas la brigada Ramona Parra; monumentales frescos donde uno podía mirar y admirar pasajes de la historia del movimiento obrero reflejados en los muros de espacios tan cotidianos como la ribera del Río Mapocho, en pleno centro de Santiago.

Similar proceso ocurrió con el Nuevo Cine Chileno que, de forma explícita, intentó transformarse en una herramienta para leer la realidad. En ese sentido, el cine tenía la ventaja de poder materializar de forma más

directa este planteamiento central de Paulo Freire cuando señala que, para que exista concientización, tiene que existir un proceso de reflexión entendida como reflejo; es decir, un proceso donde mi experiencia vital se vea reflejada más allá de mí, para que yo la pueda cosificar y analizar críticamente. Pueda “leer” la realidad, para entenderla, entender cuál es mi rol en ella y, luego, transformarla. Así, el cine tenía la cualidad de mostrar la realidad popular en pantalla gigante, facilitando los procesos de lectura de la misma. El cine documental de Patricio Guzmán, con obras como “El primer año” o “La batalla de Chile” (que, lamentablemente, solo pudo ser terminada luego del golpe de Estado), buscaban precisamente eso: que la clase popular organizada pudiera mirar y admirar su propio proceso reflejado en la pantalla, para poder analizar críticamente los avances que había tenido durante ese tiempo.

Finalmente, me quiero centrar en la industria editorial, donde la Editora Nacional Quimantú fue, sin duda, un ejemplo clave de este proceso educativo que trascendió la escuela. Quimantú, cuyo significado es “sol del saber”, fue una empresa estatal, bajo el control de las y los trabajadores, que se lanzó a la titánica tarea de publicar textos que pudieran educar a niños y adultos y que fueran tan baratos “como una cajetilla de Hilton”; es decir, que permitieran que el libro, producto de consumo solo reservado para la clase media y alta, llegara por primera vez a la clase popular.

La producción de Quimantú, para su época, es sencillamente impresionante: en solo dos años y un poco más, y con solo 277 títulos publicados, imprimieron más de 11.000.000 de ejemplares (para un país de ocho millones de habitantes), con un promedio de 40.000 copias iniciales para cada edición. Estos textos, que se vendían en los quioscos de diarios de cada población popular o se distribuían directamente en los sindicatos, tenían una clara intencionalidad política. Quiero cerrar con una cita de las sociólogas Marta Harneker y Gabriela Uribe quienes, en el primer tomo de una serie llamada precisamente Cuadernos de Educación Popular (serie que buscaba socializar las categorías principales de análisis de la realidad del materialismo histórico), señalan en el prólogo:

Las revoluciones sociales no las hacen los individuos, las personalidades, por muy brillantes y heroicas que ellas sean. Las revoluciones sociales las hacen las masas populares. Sin la participación de las grandes masas no hay Revolución. Es por ello que una de las tareas más urgentes del momento es que los trabajadores se eduquen, que eleven su nivel de conciencia. Que se capaciten para responder a las nuevas responsabilidades que surgen del proceso revolucionario que vive nuestro país. Para colaborar con esta tarea, Quimantú ha decidido publicar una serie de cuadernos de educación cuyo objetivo es justamente tratar de proporcionar en forma pedagógica y al mismo tiempo rigurosa, los instrumentos teóricos más importantes para comprender este proceso y determinar cuáles deben ser las características de la nueva sociedad que queremos construir (Harnecker y Uribe, 1971: 5).

Con todo esto, creo que esta dimensión, la dimensión pedagógica de la Unidad Popular, es una de las dimensiones más interesantes de traer nuevamente al presente, para procesarla como experiencia, ver sus avances y retrocesos, sus claridades y contradicciones, sus debilidades y sus fortalezas, para poder recrearla en nuestro contexto. Creo que si logramos rescatar las experiencias cotidianas de concientización vividas durante la Unidad Popular, que demostraron su efectividad a través del despliegue de experiencias de poder popular, podemos hacernos cargo no solo de la tarea de reposicionar a la Unidad Popular dentro de la interpretación del pasado reciente, sino, fundamentalmente, reposicionar el rol del movimiento popular en ese proceso y analizar con detalle las formas específicas en que nuestro pueblo ha desarrollado conciencia crítica. Ese aprendizaje del pasado se puede constituir en un reservorio ético, político y, fundamentalmente, práctico para las luchas del presente. Ese puede ser nuestro mayor homenaje a quienes construyeron el sueño de una vía chilena al socialismo “con empanadas y vino tinto”.

Son tiempos complejos. La UP está proscrita. El poder de los de arriba no quiere que estas memorias revoltosas salgan a la luz. Por lo mismo, esta tarea será, en una primera etapa, conspirativa. Necesitaremos ir traficando, cotidianamente, los recuerdos luminosos de la Unidad Popular,

pasándolos de mano en mano, de boca en boca, hasta que se llenen nuestros corazones de experiencias de poder popular y nuestra memoria popular —es decir, la interpretación que hagamos de ese pasado— esté lista para salir a disputar la hegemonía. Mi invitación es que esa conspiración comience ahora mismo.

NOTA: Después de esta ponencia, se le propuso a la audiencia un ejercicio práctico: aprovechando la presencia de participantes de diferentes países de Nuestramérica, se les invitó a constituir grupos de, alrededor, seis personas, donde necesariamente estuviera al menos una persona de Chile. Luego, se invitó a que estos últimos compartieran alguna de las experiencias organizativas de la Unidad Popular, ya sea vivida o traspasada de generación en generación, para que fuera luego analizada por el grupo a la luz de las experiencias particulares de lucha de sus países. Finalmente, en plenaria se compartieron algunas de estas experiencias y una evaluación del ejercicio colectivo.

---

## REFERENCIAS

- Comité Coordinador de la Unidad Popular (1970). *Programa básico de gobierno de la Unidad Popular*. Santiago: Horizonte.
- Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (1991). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Santiago: Andros.
- Fauré, Daniel (2017). Entre Roger Vekemans y Paulo Freire: las campañas de alfabetización de adultos en el gobierno de Eduardo Frei (Chile, 1964-1970). *Kavilando. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 51-72.
- Fauré, Daniel (2016). El nuevo cine chileno y los pobres del campo y la ciudad: ¿hacia una propuesta político-pedagógica del cine? (1957-1973). *Palimpsesto*, VII(10), 42-71.
- Fauré, Daniel (2011). *Auge y caída de la educación popular en Chile: De la "promoción popular" al "proyecto histórico popular" (Santiago, 1964-1994)*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Garcés, Mario (2015). La historia oral en Chile: etapas, logros, límites y desafíos. En: Aravena, Pablo y Roblero, Walter (Eds.)

*Memoria, Historiografía y Testimonio*. Santiago: Universidad de Valparaíso-Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Grupo de Historia Marxista (2009). Entrevista al historiador Peter Winn. «La verdadera memoria prohibida es la de la Unidad Popular, no la de la dictadura». *Rebelión*. Disponible en: <https://rebelion.org/la-verdadera-memoria-prohibida-es-la-de-la-unidad-popular-no-la-de-la-dictadura/>

Harnecker, Marta y Uribe, Gabriela (1971). *Explotados y explotadores*. Santiago: Quimantú.

Illanes, María Angélica (2002). *La batalla de la memoria: ensayos históricos de nuestro siglo 1900-2000*. Santiago: Planeta-Ariel.

Ministerio de Educación (1971). *Política educacional del gobierno de la Unidad Popular*. Santiago: abril.

Winn, Peter (2004). El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile contemporáneo. En Pérotin-Dumon, Anne (Dir.) *Historizar el pasado vivo en América Latina*. [http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es\\_contenido.php](http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php)







# La Educación Popular como faro de nuestros caminos

Valéria Vasconcelos\*

## Introducción

El miedo seca la boca, moja las manos y mutila. El miedo de saber nos condena a la ignorancia; el miedo de hacer, nos reduce a la impotencia. La dictadura militar, miedo de escuchar, miedo de decir, nos convirtió en sordomudos. Ahora la democracia, que tiene miedo de recordar, nos enferma de amnesia: pero no se necesita ser Sigmund Freud para saber que no hay alfombra que no pueda ocultar la basura de la memoria. (Galeano, 1989).

## Valparaíso habla, escucha y escribe para no olvidar

La experiencia de educación y formación en el evento propuesto por CLACSO en Valparaíso/Chile (que en realidad fue compuesto por tres convocatorias: Foro por la memoria y los derechos humanos; IV escuela internacional de posgrado en educación “Educación, memorias y resistencias” y I Seminario Internacional “Izquierdas, memorias y utopías)

- \* Educadora Popular. Docente e investigadora del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade do Planalto Catarinense (PPGE - UNIPLAC/Brasil) y del Programa de Postgrado en Educación, Conocimiento y Sociedad de la Universidade do Vale do Sapucaí (PPGEDUCS - UNIVÁS/Brasil). Coordinó el Grupo de Trabajo (GT) de Educación Popular de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” (ANPEd), bienio 2021/2023 en Brasil. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.

fue afectiva, múltiple y diversa. Encontrarme con las personas del Grupo de Trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas – y para mí, conocer a muchas de ellas personalmente – per se, ya representó un momento lleno de amorosidad. Como nos enseña Carlos Rodrigues Brandão (2005), para aprender el amor hay que comprender que “Somos complejas integraciones entre la materia y el espíritu, el cuerpo y el alma, la mente y el corazón, la sangre y el soplo, la lógica y el afecto” (p.21). Los momentos compartidos comprobaron esta afirmación.

Una primera palabra que se me ocurre al remontar los tiempos vividos, es coraje. Es necesario coraje para enfrentar miedos, para tocar a las heridas todavía abiertas, para traer al debate memorias rellenas de resentimiento y dolor, para, en fin, encarar a los fantasmas que no dejan de rondarnos.

Personas de distintos países latinoamericanos nos convocaron a afrontar nuestras propias historias y problemas, a partir de sus inquietudes e investigaciones, una vez que junto al miedo hay que caminar la osadía: “Si no controlas tu miedo, dejas de asumir riesgos, no creas nada. Sin asumir riesgos, para mí, no hay posibilidad de existir” (Shor y Freire, 1986: 42).

Los sujetos participantes fueron provocados todo el tiempo a *sentipensar* una ciencia comprometida, rigurosa, dialógica, participativa, enredada y situada. A partir de las realidades de Nuestra América, de nuestras comunidades y territorios, reflexionamos asuntos que interpelan la Educación Popular (EP) y ejercitamos nuestros círculos de investigación temática desde distintas codificaciones, decodificaciones y recodificaciones para lidiar con innumerables situaciones-límite.

Apuntaré algunos de estos asuntos para, después, señalar posibilidades de epistemologías otras y sus inéditos-viables que emergieron en el proceso, tomando en cuenta los deslindes de mi mirada personal.

## Debates estratégicos en torno a los cincuenta años del golpe de estado en Chile, Latinoamérica y el mundo

Los círculos de cultura se dividieron en talleres, siendo que aquí traeré algunos apuntes del Taller 3 (Debates estratégicos en torno a los cincuenta años del golpe de estado en Chile, Latinoamérica y el mundo). Los intereses de las personas participantes sentaban sus bases en una variada gama, íntimamente articulada a la Educación Popular: memoria, educación de adultos, feminismos, relaciones de género, racismos, educación superior, dictaduras, filosofía de la liberación, organizaciones/movilizaciones populares, formación/autoformación, comunicación popular, sentipensamientos y poblaciones originales.

Tomando la EP como un paradigma dialógico, desafiador, crítico, alegre y creativo, caminamos preguntando rumbo a los siguientes disparadores: ¿Qué tenemos en común? ¿Qué ha cambiado en los últimos 50 años? ¿Qué elementos vemos hoy para la transformación social? ¿De qué pasado nos habla este presente?

Las situaciones-límite emergidas tuvieron un eje central que giraba en torno del hecho de que estamos acostumbrados, como sujetos latinoamericanos, a pelear y luchar por nuestros derechos, una vez que, desde las primeras invasiones coloniales se fundó una jerarquía entre gentes, culturas y cosmovisiones. En todos nuestros países sufrimos con dictaduras, represiones, persecuciones, genocidios, epistemicidios. Y frente a todas formas de exclusión, discriminación y opresión se han levantado las más diversas expresiones de resistencia.

El debate hizo emerger ponderaciones sobre la demonización de las diferencias, la criminalización de los movimientos sociales, la corrupción, la ideologización y la amnesia forjada en la *cultura del silencio* de que nos habla Freire (1970).

Frente a esto, muchas narrativas convergieron en que la dificultad de comunicación se mostró con distintos colores y nos impactó profundamente. A pesar de la gran movilización presente en todo Chile en torno de los 50 años de la muerte de Allende, una de las profesoras participantes en el Taller reveló una pregunta reciente de una alumna de secundaria, en la escuela en la que trabaja: Profesora, ¿quién es Allende?

Ésta es una situación que revela los desafíos todavía a ser enfrentados por nosotras, educadoras y educadores populares, representando la comunicación popular una de las situaciones-límite más acuciantes en la actualidad. Como afirma Galeano, tenemos que seguir recordando en los tiempos de amnesia obligatoria, ya que la democracia, que tiene miedo de recordar, nos enferma de amnesia.

Para Brandão (2020), la comunicación demanda participación, exige que las personas se sientan entrampadas en lo que se dice para que puedan desmontar, en su propia comprensión, el sentido común, la apariencia de la realidad. El autor muestra que:

Comprendemos cuando nuestros pensamientos forman parte del “corpus” de lo comprendido. Entendemos algo cuando formamos parte del círculo de personas que lo entienden. Entendemos algo cuando participamos en territorios de conocimiento y significado por los que circula lo que se entiende personal y colectivamente. Comprendemos cuando podemos compartir de algún modo la construcción de una comprensión. Entendemos cuando compartimos con otros un círculo en busca de una comprensión común, compartida, aún construible (p.30).

Así que, asumiendo con este antropólogo que educar es crear vínculos, es necesario profundizar los debates sobre la crítica al modelo neoliberal, el cual enfatiza la eficiencia e ignora al ser humano. Es urgente que construyamos relaciones sociales y humanas fundadas en la solidaridad, en el diálogo, en la concreción de la vida, y que contribuyan a entender los problemas cotidianos junto con las otras personas y por ende intervenir en ellos.

En este mismo sentido, Alfonso Torres Carrillo (citado por Brandão, 2020b) nos invita a reconstruir colectivamente la historia, en el sentido de devolver al pueblo el derecho, el conocimiento y el poder de, a partir de su vida, su memoria y su historia popular y colectiva recrear para sí y para los demás, una versión original no sólo de ‘su historia’, sino de lo que podría llegar a ser ‘otra historia’.

## Del campus al campo

Partiendo de la situacionalidad ontológica y de un contextualismo radical, en muchas conversaciones nos cruzamos sobre cuál es nuestro papel en la academia como docentes, investigadoras e investigadores. Al mismo tiempo que nos es exigido producir, sistematizar y socializar conocimientos es fundamental encarar algunas líneas, por veces muy tenues, que separan una producción con sentido del productivismo; que revelan una sistematización que construye, analiza, reflexione colectivamente de aquella que promueve un extractivismo intelectual; que fomentan una socialización entrampada de aquella que se genera del directivismo hegemónico.

En esta perspectiva, Oscar Jara (2023) nos desafía a profundizar la mirada sobre cuáles de nuestras experiencias de Educación Popular están efectivamente articulando la generación de conciencia crítica, la comprensión de nuevas y complejas realidades, la movilización, organización autónoma y acción social/política, además de la construcción de espacios de encuentros y articulación.

El *campus*, no raramente, produce un discurso abstracto sobre la vida cotidiana vivenciada en el *campo*, obstaculizando la comprensión y la comunicación. Así que, desde el *campus* precisamos lograr una Educación Popular que, junto al *campo*, logre transformarnos a nosotras mismas y a partir de la acción concreta, conjuntamente forjada. Conforme Brandão (2020b):

No hay posibilidad de una ciencia exenta y objetivamente neutral e imparcial en sociedades regidas por la desigualdad, la arbitrariedad y el control ilegítimo de la libertad, por la exclusión de los “otros-que-no-son-nosotros” y por la sumisión del conocimiento y del trabajo humano a fuentes de poder e interés situadas fuera de los derechos esenciales de la persona (p.215).

## Y que mis venas no terminan en mí

Y que mis venas no terminan en mí, sino en la sangre unánime de los que luchan por la vida, el amor, las cosas, el paisaje y el pan, la poesía de todos (Roque Dalton)

Como inéditos-viables emergidos de las más diversas actividades propuestas, la propia Escuela internacional de posgrado en educación se mostró como un horizonte utópico, una vez que construye oportunidades fecundas de encuentros e intercambios entre personas latinoamericanas con sus más distintas prácticas. Somos seres sociales y solamente en el colectivo podemos hacer germinar epistemologías otras.

Problematizar nuestra vida en la universidad, en los campus, en los campos, favorece una formación para que seamos mejores profesoras y profesores en nuestra lucha cotidiana, sembrando y cosechando diversidades de ideas.

En estas y otras situaciones, miramos hacia posibilidades de desarrollar vínculos sociales, de construir conectividades y saberes como formas de enfrentamiento a lo que está puesto, como el avance de la extrema derecha en casi la totalidad de nuestros países, la precarización del trabajo, la batalla cultural, entre las muchas y complejas realidades. Tomando una vez más a Brandão por la mano, concordamos en afirmar que

La educación no genera habilidades; crea conectividad creativa. Podemos imaginar que nos corresponde a nosotros, las personas que aprendemos y enseñamos, atrevernos a crear otra educación basada no sólo en

otra postura política o en una nueva ética, sino también en nuevos sistemas interactivos de conocimiento y significado. Dirigidos a generar, paso a paso, lo que nos falta para alcanzar una nueva comprensión de lo que somos después de todo, junto a otra visión de lo que es el Universo, de lo que es y vale la Vida en la Tierra, y a través de qué destino tenemos que realizar en ella otro Mundo para una nueva Vida. (Rodrigues Brandão, 2020a: 131).

Así, los procesos de enseñar-y-aprender fortalecen nuestros lazos y auxilian a tomar la memoria de lo vivo y de lo vivido, la memoria de lo compartido y ponerlas en interacción con lo que está sucediendo aquí y ahora. Asumimos como tarea la educación que promueva la formación de “personas coherentes-cooperativas, capaces de poner en práctica la idea de que no fuimos hechos sólo para producir bienes y servicios en un mundo de ganancias y pérdidas, entre los costes y los beneficios de una vida injusta, impersonal y excluyente”. En realidad, entre educadores y educadoras con sus más ricas y legítimas formas de actuar, tuvimos el privilegio de convivir y proyectar un otro mundo posible, donde la primacía es la persona y la vida.

Como asevera Brandão (2020a) “estamos hechos para construir este lugar feliz, poco a poco, en la vida cotidiana y de forma irreversible” (p.25). Y la Educación Popular es el faro de nuestros caminos.

---

## REFERENCIAS

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galeano, Eduardo (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jara Holliday, Oscar (2023). *Informaciones recogidas durante el mini curso “Educación Popular y Sistematización de Experiencias”*. 41ª. Reunión Nacional de ANPED, 02 y 04 de octubre.



Rodrigues Brandão, Carlos (2005). *Aprender o amor: sobre um afeto que se aprende a viver*. Rio de Janeiro: Papirus Editora.

----- (2020a). *O que é a Educação*. Goiânia: Espaço.

----- (2020b). *Diante do Outro cheio de perguntas: Uma coletânea de escritos sobre a pesquisa aplicada, a pesquisa*

participante, a pesquisa-ação-participante e a pesquisa militante. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/book/diante-do-outro-cheio-de-perguntas/>

Shor, Ira y Freire, Paulo (1986). *Medo e Ousadia*. O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.





# Educação popular na universidade

## A ética das lutas sociais nas práticas de pesquisa, ensino e extensão

Sueli de Lima Moreira\*

### Apresentação

As formulações que apresento neste texto tratam de uma reflexão desenvolvida a partir do Grupo de Trabalho Educação Popular e Pedagogias Críticas (CLACSO), do qual participo desde janeiro de 2023. O trabalho é um diálogo entre o que venho produzindo na Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e os debates travados por diversos educadores populares reunidos na Escola de Pós-graduação em Valparaíso, no Chile.

O encontro teve como objetivo rememorar “para nunca mais repetir” o sangrento golpe militar que ocorreu no Chile há 50 anos. A memória é parte constitutiva dos processos de educação popular, nossas epistemologias e compromissos, sistematicamente violados através da imposição

\* Professora na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Integra o Grupo de Trabalho CLACSO Educação Popular e Pedagogias Críticas.

de silenciamentos de nossas memórias. Isso justifica o interesse de um grupo expressivo de estudantes e professoras/es reunidos em torno desse debate. Naquele momento, estávamos nos perguntando sobre as *formas de fazer* política e educação popular na América Latina e Caribe em meio ao agravamento das condições sociopolíticas que experienciamos em nossos distintos países e contextos de trabalho.

Havia uma discussão a respeito das condições que possuiríamos para reagir diante da multiplicação de crises no sistema capitalista global — políticas, sociais, ecológicas, éticas, econômicas, psíquicas, epistemológicas — todas geradas e alimentadas pelo capitalismo, resultando em brutal concentração de renda e aumento da pobreza para as parcelas mais vulneráveis da população. De forma cada vez mais aguda, tais crises trazem consequências que têm levado a vida no planeta a condições insuportáveis e inaceitáveis.

O grupo de educadoras/es e estudantes reunidos em Valparaíso tinha em comum o compromisso com processos de descolonização de seus países. Reconheciam a urgência da autocrítica das práticas de resistência, em especial da educação popular, já que reconheciam a continuidade da força colonial sobre si e seus povos. Concordavam que, apesar do uso de distintas formas de violência, todas as forças políticas coloniais objetivam destruir as lutas populares e as frágeis democracias nas quais as populações conquistaram alguns direitos.

Para os presentes em Valparaíso, o processo de normalização das crises foi identificado como outra estratégia comum nos distintos países, utilizada pela ultradireita para o avanço do capitalismo no atual estágio. Essas forças ultradireitistas buscam propagar a ideia de que, diante de múltiplos problemas, justifica-se o uso de forças de Estado para controlar populações acuadas e com medo. Investem na desordem sistêmica para justificar experiências de opressões e aniquilamento de direitos e memórias dos povos em luta. Na perspectiva daquele grupo de educadora/es populares seria interessante nos questionarmos sobre que aprendizagens

poderíamos destacar de nossas práxis para nos auxiliar na resistência a essas empreitadas, a fim de conquistar outras *formas políticas* de existir nas sociedades, escolas e universidades.

## Reunião na Escola de Pós-graduação em Valparaíso, Chile

Em Valparaíso, tivemos muitas aprendizagens em conjunto, mas quero destacar as contribuições de Oscar Jara Holliday e Maria Mercedes Palumbo, com quem encontrei ressonâncias com as reflexões que trago para este texto.

Em suas contribuições em Valparaíso, nosso companheiro de GT, Oscar Jara, destacou a necessidade de situar a dimensão política no centro da práxis da educação popular. A educação popular não é um conjunto de técnicas que atende a um determinado objetivo, mas sim uma prática problematizadora que questiona as *formas políticas* e as relações pedagógicas hegemônicas. Através da educação popular, os movimentos sociais podem imprimir um sentido ético às formas de fazer política porque os auxilia na condução de uma luta formulada desde baixo, a partir dos saberes/fazeres de quem as constituem.

Para Holliday (2018) os movimentos sociais nas Américas e Caribe possuem uma dimensão educativa intrínseca em suas lutas: “... não se trata que lo político sea una dimensión de la Educación Popular, sino que ésta es, em si misma, política” (Jara Holliday, 2018: 51). Jara afirma haver uma integralidade entre o político, o pedagógico, o estético e o metodológico, que traz para a luta dos movimentos populares a formulação de uma episteme marcadamente ética. Nessa perspectiva, não há educação popular sem luta, nem lutas populares sem a dimensão educadora. Há, entre ambas, a proposta de uma radicalidade fundamentada numa relação ética entre as experiências coletivas e a formação continuada de seus

integrantes. Desse movimento resulta uma epistemologia muito singular, porque responde às demandas sociais onde estão situadas.

A ética a que se refere Oscar Jara, como própria da educação popular, está presente na epistemologia que nasce nas relações entre as lutas, seus sujeitos e contextos; nas relações entre teoria/prática, nos processos de formação e organização coletiva, onde são gerados outras *formas de fazer* política e existir nos territórios.

Neste ponto, chegamos à segunda autora que quero destacar: Maria Mercedes Palumbo, coordenadora do GT Educação Popular, também presente na reunião em Valparaíso, que trouxe contribuições significativas para meu argumento. Maria destacou a dimensão investigativa de Paulo Freire como cientista social. Freire, nos sugere Mercedes, seria além de um educador, um cientista social, possuiria uma intencionalidade transformadora, formulada através das ciências sociais com fins pedagógicos. Para além dos métodos, Freire trabalha numa epistemologia elaborada através da experiência popular, situada no diálogo com os sujeitos nos processos educativos. Ou seja, para Palumbo (2024), Freire formula uma pesquisa social que é, simultaneamente, uma prática educativa, constituída da participação de vozes de distintos grupos sociais.

(...) el método científico freiriano se propone unir lo que la ciência positivista (y la educación domesticadora) separaba: el sujeto del objeto, el saber popular del conocimiento científico o escolar, la ciência y la educación de la política, el conocimiento de las situaciones históricas específicas de quienes intervienen en su producción, los sujetos de su mundo. (Palumbo, 2024: 36)

Com Paulo Freire, aprendemos que o diálogo precisa ser conquistado e que sua disputa nos leva a outras formas de *fazer políticas* e epistemologias através da pluralidade de nossas vozes e saberes. A ciência que se busca está situada em nossos territórios, em nossos corpos e nas relações que experienciamos com distintos seres vivos nos diversos contextos históricos. Trata-se de uma epistemologia científica fundamentada

numa ética que nos forma e que, simultaneamente, nos mantêm em lutas, dialeticamente.

Em condições tão adversas para as lutas dos povos das Américas e Caribe, as contribuições que nos trouxeram Oscar Jara e Maria Mercedes Palumbo para o debate em Valparaíso interessa porque investe na ética de lutas essencialmente educadoras para as relações, formação e organização dos movimentos sociais. Dessa forma retorna-se a atenção para as epistemologias da educação popular que conhecemos, mas que precisamos revisitar num movimento de constante revisão crítica.

## Contribuições da educação popular nas universidades

Diante desses debates, como pesquisadora do campo da formação docente, me pergunto que mudanças de paradigmas poderia a educação popular produzir nas universidades: seria possível, desde a educação popular, formularmos uma ética para a formação docente ancorada nas lutas sociais?

Para problematizar, quero lembrar outro autor, também presente nos debates que travamos no GT Educação Popular e Pedagogias Críticas, o uruguaio Raul Zibechi, reconhecido pela sua atuação nas ciências sociais. Para ele, estamos diante de um novo ciclo nas lutas dos povos nas Américas e Caribe. Até os anos 90, esses movimentos populares lutavam pelo poder do Estado. Atualmente, neste novo ciclo das lutas, questiona, se os movimentos sociais não estariam indiferentes à disputa pelo poder do Estado e, sim, concentrados em seus territórios, onde, para o autor, existem experiências que precisamos estudar.

Para Zibechi (2018), a forma de fazer política *contra* o Estado se mostra impossível e até mesmo indesejável, pois seria desproporcional para os povos oprimidos. Em suas pesquisas realizadas com distintos movimentos sociais no continente, observa que os indígenas bolivianos, os

zapatistas, no México, e o Movimento Sem Terra (MST), no Brasil, foram sendo desenvolvidos em condições alheias à luta pelo poder do Estado, construindo o que chamou de um “outro mundo” possível (Zibechi, 2018: 21).

Zibechi (2018) observa que as instituições que os constituem (quero lembrar que entre elas estão as universidades) são necessariamente reprodutoras de seu poder, porque estão submetidas a formas de desenvolvimento de políticas e cotidianos que as impedem de produzir qualquer transformação. Para o autor, quanto maior for a escala das organizações (estatais ou não), mais suas práticas serão necessariamente menos sensíveis a novos desenhos. E nos questiona: se a maioria da população pobre do continente vive à margem do Estado, como as transformações poderão vir através do Estado? Afirma que o que há de mais singular nas conquistas sociais contra o sistema capitalista global tem surgido, geralmente, manifesto em práticas cotidianas de populações em lutas, ou seja, longe das formas e processos do poder estatal.

Nesse contexto, o desafio não estaria somente na disputa por governos progressistas desde as máquinas do Estado, mas sim na valorização das experiências de resistências que vêm ganhando corpo nas Américas e Caribe. Zibechi nos desafia, afirmando que os processos de descolonização passam por maior investimento em outras dimensões das vidas nos territórios: na atenção aos saberes, processos e ferramentas que habitam os cotidianos de povos em luta; nos quais se pode experimentar outras escalas e tempos constituintes dos paradigmas de resistência.

Nesta perspectiva, ao examinarmos o problema das relações da educação popular nas universidades, somos levados a admitir que, como a instituição do Estado, as universidades das quais fazemos parte são incapazes de promover respostas às crises, pois são também atores reprodutores dessas crises. A afirmação pode parecer inaceitável: estaríamos nós, professores pesquisadores nas universidades, sem saída diante das estruturas opressoras que nos constituem?



Como, nas universidades, podemos buscar a coerência epistemológica com as aprendizagens que nos formaram nas lutas empreendidas na educação popular? Nosso desafio parece estar na formulação de uma práxis para os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão elaborada através da ética das lutas dos movimentos sociais, na qual parecem estar em gestação outros paradigmas: da competição para as partilhas; do autoritarismo vertical para a horizontalidade das participações coletivas; da ciência única para muitas cosmovisões de formas de vida e produção de conhecimentos. Nessa condição poderíamos, de dentro das instituições do Estado, atuarmos desde a ética emancipadora da educação popular? Poderíamos atuar nas universidades através das epistemologias oriundas das lutas dos povos em seus territórios?

Desafiados a contribuir para a revisão das epistemologias, modelos e espaços, investimos na dimensão do trabalho coletivo de professoras/es em luta e formação, o que nos possibilita atuar e nos formam como profissionais com base numa relação ontológica (quem somos) e epistemológica (o que investigamos), pois, ao compreender quem somos, temos a chance de instituir novas práticas (novas condições epistemológicas), e estas nos permitem transformar as condições ontológicas de que dispomos a fim de que possamos ser de outras formas.” (Moreira, 2024: 13)

Por outro lado, já existem algumas experiências nas universidades desenvolvidas em coletivos que nos inspiram a instaurarmos um outro *território universitário* para estudantes, professores e sociedade atuarem em conjunto, em comunidades de aprendizagens.

Nas pesquisas no campo da educação já se constatou que as transformações educacionais ocorrem principalmente dentro das salas de aulas, ou seja, nos territórios das relações pedagógicas entre sujeitos e seus contextos. As tentativas de mudança educacional de cima para baixo falharam em todo o mundo. Na educação, é comprovado que somente as formas de fazer políticas construídas democraticamente por quem as executam têm sucesso e se tornam realidade. Políticas “importadas” homogeneízam e padronizam, negam a necessidade do movimento inverso

— de baixo para cima — e impedem o aprendizado e o envolvimento comunitário diante dos desafios que possuímos. Acabam sendo substituídas por outras, sucessivamente.

Apesar das contribuições significativas de Zibechi (2018) nos questionando para a necessidade de olharmos com atenção para as *formas políticas* desenvolvidas nos territórios, nós, docentes universitários, sabemos que somos também desafiados a disputar as agendas e políticas públicas em nossos campos. Ou seja, além de estarmos atentos as éticas que se formulam nos territórios das relações pedagógicas, necessitamos atuar também nos debates públicos. É lá onde exercitamos outras formas de fazer políticas, projetamos nossas vozes para além dos nossos espaços profissionais cotidianos. Ou seja, assumimos a dimensão pública da nossa voz — que nos foi roubada, mas estamos aqui para recuperá-la. Esse é um espaço que nos pertence: somos nós, os estudantes, professores, pesquisadores e comunidades, que disputamos as *formas políticas* de fazer educação dentro de instituições e nos territórios onde vivemos.

Enquanto os espaços dominantes movem-se por lógicas competitivas e exclusivas, experiências formativas outras se constituem na justa tensão das lutas por solidariedade, coexistência, valorização do comum e da vida plural – experiências que, em processo de amadurecimento, nos cobram debates continuados...” (Moreira, 2023: 39)

Nossas lutas por uma educação emancipadora na América Latina e Caribe nos obrigam a um movimento de mão dupla: partimos de nossos territórios para os espaços públicos e vice-versa.

Nessas poucas notas busquei mostrar uma singela parte do vasto debate travado em Valparaíso a partir do trabalho de educadores do GT Educação Popular e Pedagogias Críticas da CLACSO, em setembro de 2023. Tódes sabemos que as lutas nos formam, mas o instigante parece estar na relação entre as formas políticas que assumimos e a pedagogia crítica baseada na educação popular, através das quais, podemos investir no contraditório campo de trabalho nas universidades. A educação popular

nas universidades tem o poder de desestabilizar e desterritorializar as condições institucionais, pedagógicas e epistemológicas de que dispõem essas instituições.


Observamos, na reunião no Chile, que diante do atual estágio do capitalismo global e, do ponto de vista daqueles que atuam nas universidades e movimentos sociais, a educação popular nos permite sair da asfixia comum às instituições do Estado. Rever cotidianos de ensino, pesquisa e extensão através de sua epistemologia emancipatória é o que nos inspira na educação popular.

---

## REFERÊNCIAS

- Jara Holliday, Oscar (2018). *La Educación popular latino-americana*. San José de Costa Rica: Centro de Estudios Latino-Americanos.
- Moreira, Sueli Lima (2023). *Descolonizar e recriar a formação docente: um projeto coletivo*. Curitiba: Editora CRV.
- Palumbo, Maria Mercedes (2024). Paulo Freire, un cientista social. En Boletín 9 del Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.clacso.org/boletin-9-educacion-popular-y-pedagogias-criticas-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Zibechi, Raúl (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías*. Ciudad de México: Bajo Tierra Ediciones.





# Memorias y Educación Popular desde coyunturas auto afirmativas

Luz Dary Ruiz Botero\*

Agradezco a la vida la oportunidad de haber participado desde el Grupo de Estudio de Educación Popular y Pedagogías Críticas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO- en la IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO: *“Educación, memorias y resistencias. A cincuenta años del golpe de estado en Chile”*, organizado por el Consejo Latinoamericano y las universidades de Plancha Ancha, Andalucía y el grupo de Universidades Iberoamericanas La Rábida, realizado en Valparaíso del 4 al 9 de septiembre del 2023. En la Escuela participaron personas de 12 países en el desarrollo de conferencias magistrales, paneles temáticos, talleres y visitas a lugares de memoria en Valparaíso; además me vinculó a la marcha convocada en Santiago de Chile por este acontecimiento.

Entre mis motivaciones de participar en esta Escuela estuvieron el no haber viajado antes a Chile, la conmemoración de los 50 años del golpe de estado, así como la posibilidad de vinculación a un escenario formativo con personas de Latinoamérica. Lo anterior, me implicó el deseo por comprender mejor los contextos actuales de la región y mi país Colombia, marcados por discursos de memorias desde la polarización,

\* Aspirante a educadora popular del sur. Docente e investigadora. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia y Universidad de Antioquia. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas. Medellín- Colombia.

el negacionismo y la indiferencia, así como prácticas que se extienden, donde se niegan las dictaduras militares, como agresiones a la democracia, se justifican los golpes de estado ante violencias en los territorios y se exhiben - defienden con orgullo las torturas y violación de derechos humanos desde mandatarios electos democráticamente y al parecer con alta favorabilidad del pueblo. Esta vivencia la hago con mucha alegría al autoafirmar en mi sentir (me) del sur y latinoamericana, de ahí también el título del texto.

La escucha atenta de planteamientos académicos y militantes, las conversaciones informales de sucesos en este territorio, el sentir la energía de los espacios donde se dio el golpe de estado -Palacio de la Moneda, estadio de Valparaíso- y vivenciar los diversos ambientes de la escuela, como escuchar, leer y percibir los relatos de familiares desaparecidos, implicó sentirme en un momento histórico importante, por lo menos para mí y mis comprensiones de esta patria grande de donde me siento arraigada, vivencié emociones de tristezas por tanto dolor que aún no cesa, de alegría por la valentía de las palabras y juntanzas, pero en especial de sentirme desafiada con socializar la esperanza desde la educación popular y abrigar experiencias que subvierten órdenes establecidos como hegemónicos.

En el proceso me permito escuchar(me) desde preguntas y tensiones que se generan con esta escuela, entre ellas: ¿Volver al pasado para qué y cómo?, ¿cómo ser justos en comprensiones de ese pasado, por ejemplo, la Unidad Popular y la muerte de Allende en Chile?, ¿qué pistas ofrece el pasado en comprensiones de contextos complejos en América Latina?, ¿cómo aporta el pasado en resignificar los por-venires de nuevas generaciones? y ¿qué desafíos tiene la Educación Popular con estos procesos colectivos de memoria que apuestan por las vidas?. Enebro estas preguntas desde uno de los desafíos que particularmente me reta: ¿Cómo abrigar experiencias que subvierten sistemas capitalistas, colonialistas y patriarcales aún desconocidas, cuando no criminalizadas, estigmatizadas y perseguidas física, material o simbólicamente?, intuyendo que ello

implica miradas comprensivas y reconocimiento de voces - experiencias propias, que tienen capacidad de conectar pasados, presentes y futuros, de articular luchas colectivas e interconectar contextos urbanos y rurales, además de varias generaciones de humanos con otras especies como animales, plantas, ancestros y seres sagrados.

Siguiendo al Colombiano William Ospina (2006), crecimos en un continente que tenía su centro afuera, aprendimos a mirarnos desde afuera de nosotros mismos, a juzgarnos desde lo que no éramos, a ver lo extraño en la fisonomía de nuestros hermanxs, a sentir familiares las cosas distantes y distantes las cosas cercanas, a avergonzarnos de nuestra ociocidad, pues además, ha sido lenta la conquista de nuestra propia voz natural (p. 143-244). Quizás sigue muy lentamente siendo conquistada esa voz de las memorias, sin linealidad en los logros colectivos, para ejemplo la presidencia de Javier Milei en Argentina y los ataques de las derechas a las supuestas ideologías de género en la región, aunque sí con la incertidumbre permanente de cómo ganar en subjetividades y condiciones de vida digna en contextos marcados por el capitalismo, colonialismo y patriarcado.

Es toda una oportunidad de sentí-pensar-hacer como mujer del sur aspirante a educadora popular comprometida con las transformaciones de realidades injustas, el pisar el país de Salvador Allende visitando su tumba en el Cementerio General de Santiago, recorrer las calles donde se vivió el golpe militar dirigido por Augusto Pinochet aún con las recomendaciones ante el miedo por la inseguridad como relato generalizado, recrear argumentos desde el país que gestó y extendió el modelo neoliberal en Latinoamérica, así como interactuar con militantes-académicxs que analizan los acontecimientos 50 años después, con las preocupaciones del hoy y el futuro en América Latina.

A continuación, planteo dos viñetas etnográficas para compartir esas reflexiones al sentirme parte de esta historia común de la región y en especial desafiada por esos por-venires que sigue costando imaginar.

- “Nada importante puede venir del sur, la historia no se ha producido jamás en el sur...usted está perdiendo el tiempo” (Faciolince, 2023) como palabras de Henry Kissinger consejero de Seguridad Nacional del presidente Nixon al Canciller chileno Gabriel Valdés cuando éste evidencia la disparidad económica en los negocios con Estados Unidos. Cual podría ser su sorpresa cuando un año después de sus palabras, 1970, Salvador Allende socialista declarado, ganó democráticamente las elecciones presidenciales y aunque hacen todo lo posible para evitar su posesión, lo logra. Luego trabajan por el desprestigio del gobierno y desestabilidad económica, aunque en las elecciones parlamentarias de marzo de 1973 “la Unidad Popular, por su parte, obtuvo 43,3% de la votación, una cifra superior al 36,3% que obtuvo Allende en las presidenciales de 1970” (Revista Punto Final, 2021). Finalmente, la opción fue el golpe militar del 11 de septiembre de 1973 y la muerte de Allende en el Palacio de la Moneda.

Quizás nos creímos que nada importante podía generarse en el sur, con el relato del fracaso de las luchas en América Latina en general y de la Unidad Popular en Chile, así la fuerza de los acontecimientos muestre su capacidad de hacer historia. Este relato refuerza el seguir mirándonos desde afuera, como decía Ospina (2006), desde lo que otros dicen de nosotros. Quizás ese desatar nudos de la narrativa occidental implique reconocer y comprender con Mina Navarro (2015) los múltiples despojos de bienes comunes, sentidos de vida y narrativas de quienes somos y podemos ser. Es una alerta la urgencia de posicionar narrativas de derrota como indicó Atilio Borón en la Escuela, pues no fue un fracaso sino una derrota, en tanto se dispusieron estrategias, recursos y personal para que no funcionara el Gobierno de Allende, hasta militarizar la vida con el golpe de estado y la implementación del neoliberalismo, desde ese modelo que articula lo público-privado de las instituciones, privatiza bienes comunes, individualiza sujetos y procesos con restricciones a la organización y libre pensamiento, así como refuerza la idea de territorios



subdesarrollados con necesidad de intervención y el consecuente endeudamiento (Ruiz, 2023: 52).

La narrativa de la derrota implica develar: los intereses extranjeros en estos territorios que como bien decía Allende (1970) en entrevista de Eduardo Galeano, genera mayordomos en sus propias tierras; presencias ajenas que se encubren desde la asistencia y la supuesta protección para despojar(nos) de nosotros mismos y nuestras riquezas como latinoamericanxs; despliegan diversas estrategias para controlar la imaginación, la creatividad, los cuerpos y deseos de vida posible; imponen el borramiento de la voz propia y de las raíces para configurar subjetividades subordinadas e identidades difusas. Esto remite al esfuerzo de develar la génesis de luchas históricas de los pueblos, para entender realidades hoy y pulsar por otros futuros, como decía en la Escuela Hernán Ouviaña.

- Abrigar experiencias colectivas que subvierten desde la cotidianidad como acontecimiento

De ahí que estas experiencias pueden ser interrogadas con: ¿En qué medida subvierten?, ¿cuáles son sus formas y cómo operan? Quizás siguiendo a Aníbal Quijano (1990) “dejar de ser lo que nunca hemos sido, que no seremos y que no tenemos que ser” (p. 42), es devolver la honra a lo deshonrado, subvertir la deshonra que condena a la simulación e hibridez, oculta e impide existir, con cerrojos de la jaula de la dominación. Son disputas por tener autoridad para nombrar(nos), para definir(nos) y decidir la vida que queremos vivir, organizar(nos) colectivamente para caminar hacia esa vida desde destellos de esperanza ante tanta desesperanza, de reconocer y potenciar grietas que abran posibilidades otras, invitando a la acción colectiva comprometida que reta la indiferencia y abre caminos.

Al subvertir se insubordinan, rebelan y desafían órdenes establecidos, asumen lenguajes que permiten ser y tensionan las contradicciones materiales y simbólicas de ser-siendo cotidianamente; crean oportunidades

de vidas otras como pequeñas batallas que exigen la lucha constante, pues siempre es posible el retroceso; asumen las incertidumbres de vivir en contextos donde perviven las violencias y donde se mercantiliza la muerte, se afronta el pretendido control de los cuerpos desde el cansancio y agotamiento, donde parecen definirse los sueños y la vida posible-deseada a vivir. A pesar de estrategias del sistema por individualizar, asumir el otro como enemigo y ver la competencia en las capacidades de los demás, estos sujetos apelan a la juntanza, reivindican la alegría y la fiesta como posibilidad, así como apuestan por vidas otras donde están siendo.

Algunas de las características de estas experiencias colectivas que subvierten, aún en tensión permanente y sin conquistas definitivas, son:

1. Afrontan el desperdicio de la experiencia (Larrosa, 2006; Cuhna, 2021), de lo cotidiano, lo ninguneado como diría Eduardo Galeano, subordinado e ignorado y sin supuesta densidad ontológica. Experiencias que no se reconocen como legítimas, que cuesta nombrar y más aún ser valoradas como importantes por sujetos que acuerpan o reivindicaciones cotidianas.
2. Muestran posibilidades de vidas otras entre seres humanos, animales, plantas, ancestros y seres sagrados desde día a día. Sin aspiración o lectura desde el deber ser, muchas veces impuesto desde fuera de nosotros mismos.
3. Tienen poder polinizador desde la acción, es decir, llevan semillas a otras grietas y estimulan a la juntanza en la acción misma.
4. Tienen capacidad regenerativa como la naturaleza al resurgir ante las crisis, pues al fin y al cabo “no nos mataron del todo” o “nos enterraron para desaparecernos, pero no sabían que éramos semillas”. Juntanzas que parecen replegarse en sus repertorios de acción, que quizás en algunas lecturas desaparecen, pero que, por el contrario, se retraen para fortalecerse y avanzar sigilosa o subterráneamente.

5. Experiencias que transmiten luchas entre generaciones, aun renovando repertorios de acción y asumiendo contradicciones, pues a pesar de todo, hay memoria de luchas históricas de los pueblos que emergen en coyunturas auto afirmativas, como los paros nacionales en Ecuador, Chile y Colombia.
6. Apuestan por pensamientos subterráneos de ello que no es tan claro o visible, que quizás está naciendo y no es aprehensible aún, que se teje como la vida de los hongos en el subsuelo. Y donde no es claro lo que nacerá.
7. Configuran coyunturas auto afirmativas donde se articulan luchas entre generaciones, entre contextos rurales y urbanos, entre agendas políticas, económicas, culturales, de cuidados y donde se acuerpan desde los cuerpos jóvenes de muchas mujeres que hacen desde ahí su insurgencia y luego lo expresan en elecciones, votando en menor medida por derechas en la región, pues sus planteamientos cuestionan avances de igualdades con las mujeres y se amparan en ideología de género para desprestigiar luchas feministas.
8. Responden a la crisis civilizatoria desde imaginación y coraje, desde el sentí-pensar como diría Orlando Fals Borda (2012), así como con belleza y estética en sus repertorios de acción. Lenguajes donde se reconocen como el oxímoron enseñado por los zapatistas de “mandar obedeciendo” a “parar para avanzar” en el Paro Nacional Colombiano y “perdemos un año, ganamos un futuro” en el paro chileno.
9. Se valen de grietas en el sistema capitalista, colonial y patriarcal desde flores en el asfalto, se cuelan entre escombros, sostienen lo invisible y apuestan por ese imposible para muchos de vivir dignamente en interdependencia entre seres. Pues como indica Catherine Walsh (2023: 171) las grietas existen, persisten y resisten en múltiples formas.

10. Tensionan los tiempos de productividad, de relaciones en comunidad y academia ligeras, los ritmos diferentes de la vida misma y sus expresiones en especies. Quizás cuestionan la hegemonía del “tiempo es oro” desde “vivir reconociendo la armonía de los ciclos vitales”

Finalmente, quiero recogerme en Davis (1974), citado en Walsh (2023:171) con “Los muros caídos vueltos hacia los lados son puentes”, para resaltar el desafío de la educación popular con estas disputas por las memorias de tender puentes. Puentes entre contrarios y quizás opositores, de recrear confianzas entre procesos comunitarios y académicos, de aportar al pegamento social de esas semillas que vienen polinizando las grietas y de esas redes a veces subterráneas, desde las que se viene cuidando y defendiendo la vida en el mundo. Son muros caídos de referentes de lectura o categorías de análisis, de héroes de los que son destruidos sus monumentos al denunciarse los despojos y violencias, de mandatarixs que traicionan al pueblo y de relatos de fracaso que pretenden despojar(-nos) de las narrativas de nuestras luchas con sus conquistas cotidianas y posibilidades de autoafirmar(nos).

---

## REFERENCIAS

- Allende, Salvador (1970). Iniciar la construcción del socialismo en Chile. *Cuadernos de Marcha*. 40. Montevideo.
- Cunha, Teresa (2021). Sentí-pensar-hacer feminista: reflexiones metodológicas para la praxis. En Bengoetxea, I. y Zambrano-Quintero, L. (coords.) *Metodologías para la construcción de alternativas de vida. Enfoques para el acompañamiento de procesos y consolidación de alternativas para el sostenimiento de la vida* (pp. 53-78). Red Gernika.
- Faciolince, Héctor (2023, 9 sep.). Nada importante puede venir del sur. *El espectador*. Disponible en: <https://www.elspectador.com/opinion/columnistas/hector-abad-faciolince/nada-importante-puede-venir-del-sur/>

Fals Borda, O. (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social. Antología*. Buenos Aires: Editorial El colectivo.

Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51.

Navarro, Mina (2015). Claves para repensar el despojo y lo común desde el marxismo crítico. En Aguilar, F. y Camarera, M (coord.). *Los movimientos sociales en la dinámica de la globalización*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Ospina, William. (2006). *América mestiza. El país del futuro*. Bogotá: Punto de Lectura

Quijano, Aníbal (1990). Estética de la utopía. *Hueso Húmedo*, 22, 22-42.

Revista Punto Final (2023). Hace 50 años: Parlamentarias de marzo de 1973, los comicios que, pese a derrota de UP, anticiparon el golpe. Disponible en: <https://interferencia.cl/articulos/parlamentarias-de-marzo-de-1973-los-comicios-que-pese-derrota-de-la-anticiparon-el-golpe>

Ruiz, Luz (2023). “¿Qué nos vamos a inventar hoy para seguir viviendo?”: Re-existencias en la Abya Yala. En AA.VV *Violencias, resistencias y disidencias: Voces, sentires y miradas desde el Sur*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Red Latinoamericana de Estudios Sobre Violencia.

Walsh, Catherine (2023). *Agrietar la Universidad: reflexiones interculturales o decoloniales por/para la vida*. México: Universidad Pedagógica Nacional.





# “La educación es un espacio que nos permite sembrar esperanza”

Entrevista de Gustavo Lema\* a Silvy de Alarcón\*\*

La presente entrevista se realizó en los marcos de la IV Escuela Internacional de Posgrado: Educación, memorias y resistencias, en Valparaíso. Realizada por Gustavo Lema, director de comunicaciones de CLACSO, a Silvy de Alarcón, la misma fue posteriormente emitida en el ciclo INFOCLACSO.

Entrevista disponible en: <https://www.clacso.org/el-racismo-y-el-clasismo-se-esconden-detras-de-la-meritocracia/>

**Gustavo:** Seguimos desde Valparaíso, en Chile, en el marco de este Foro que permite trabajar la temática de los Derechos Humanos, de las memorias, pero también de las cuestiones relacionadas con la educación, en un marco más grande que tiene que ver con los cincuenta años del comienzo de la dictadura aquí en Chile, y más grande aún, de 40-50-50, hablando de la recuperación de la democracia en Argentina, pero también los comienzos de la dictadura, en Chile y también Uruguay. Y nos da

\* Periodista. Director de comunicación e información de CLACSO. Especialista en nuevas tecnologías y medios de comunicación.

\*\* Licenciada en Filosofía por la Universidad Católica Boliviana. Magister en Ciencias Sociales con Mención en Análisis Político en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- La paz. Doctora en Filosofía por la Universidad Libre de Berlín. Directora de la carrera de Filosofía de la Universidad de San Andrés, Bolivia. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas. Sus líneas de trabajo versan sobre ética, educación, investigación y análisis político.

la oportunidad de encontrarnos con gente realmente muy valiosa, como es el caso de Silvy de Alarcón, directora de la carrera de Filosofía de la Universidad de San Andrés, de Bolivia. Silvy, bienvenida a CLACSO TV, gracias por estar aquí con nosotros.

**Silvy:** Gracias, Gustavo. Un gusto estar acá.

**Gustavo:** Un placer, y la verdad nos da el marco también para pensar muchas cuestiones relacionadas con Nuestra América, un marco en el que pasaron cincuenta años del comienzo de las dictaduras en Uruguay y Chile, cuarenta años de la recuperación de la democracia en Argentina, pero la disputa de los sectores conservadores, en tratar de hacer resurgir versiones negacionistas, brutales, de lo pasado en las dictaduras, es muy fuerte. Y volvió a tener una forma de reactivarse. ¿En qué momento de Nuestra América nos encontramos, Silvy?

**Silvy:** Yo creo que es un momento duro, porque quizás no hemos pensado en la profundidad de los mecanismos de dominación, que nos habitan, que habitan nuestros cuerpos, y que, obviamente, permean toda la acción del Estado y de la sociedad. Mecanismos cada vez más represivos, notablemente en nombre de la libertad... Y al mismo tiempo es también un tiempo de, creo yo, esperanza. Sin esperanza no podríamos vivir. En ese marco, la educación es un espacio que nos permite sembrar esperanza. Obviamente una educación crítica, no una educación simplemente reproductora. Creo que ahí vamos, tratando de sembrar presente y futuro.

**Gustavo:** En ese camino, ¿cómo has vivido estar aquí, en Chile, con una conmemoración tan importante, en un momento de mucha ebullición, también, muy enmarcado en lo emotivo, por estos recorridos de la memoria, pero también lo conecto con algo más que me interesaba preguntarte después, que tiene que ver con una vivencia tan cercana del golpe de estado en Bolivia, y con repercusiones tan intensas en el marco de lo personal?



**Silvy:** En lo inmediato, son unos días de revivir mucho dolor. Y está bien. En la medida en que el dolor se procesa, permite avanzar, permite entender mejor. Hay una frase poética que dice que los ojos que mejor ven son aquellos que han llorado. Creo que Chile lloró mucho, como lloró América Latina, por todo lo que pasó. Mi generación es una generación hija de la dictadura. Antes era más simple, más fácil entender una dictadura, por mucho que se quisiera tapar, ocultar. Creo que hoy todos estos movimientos negacionistas, operan con una versión 2.0 de los golpes, es decir, las nuevas versiones que se disfrazan tras formas parlamentarias, o que se disfrazan bajo el *lawfare*. Es decir, son formas de dictadura no convencionales. Con catorce años de gobierno del presidente Morales, sólo al final se pudo instalar una Comisión de la memoria. Y lo que se hizo fue entregar una documentación, un libro, con un recuento dentro de lo que se pudo, pero que no tiene que ver con una pedagogía popular, no tiene que ver con la creación de una conciencia. Mi generación vivió la dictadura como un trauma. Y como trauma hemos vivido callados durante décadas, en lugar de hablar, encontrarnos, tocarnos, sabernos, aprendernos. No lo hicimos. ¿Y cuándo me di cuenta de eso? Cuando llegó esta última dictadura. Es decir, hablaba con un compañero muy joven, militante, y me decía: "los papás de mis amigos, igual que tú, nunca pensaron que podría volver una dictadura. Y claro, nunca transfirieron. Siempre hablaban de la época de la dictadura, pero eso no es lo mismo que procesar la dictadura como tal". Es entonces construir memoria. Por eso es que yo creo que es tan importante lo que está pasando en Valparaíso, lo que está pasando en Chile, en Argentina, lo que está pasando en diferentes espacios donde la construcción de la memoria va adelantada. Hay países donde la construcción de la memoria está empezando. Pero lo importante es por lo menos empezar. En ese sentido, porque tenemos que aprendernos unos de otros, y porque tenemos que construir la historia. La historia no como la historia de los presidentes, sino como la historia de una región azotada por problemas comunes. Y también con esperanzas y soluciones comunes. Hay mucho dolor, que necesita ser procesado, necesita ser dicho, necesita ser visibilizado, y necesita ser comprendido.

**Gustavo:** Silvy, hablábamos en algunas entrevistas aquí sobre algunos planteos que se hacen casi simplificando: “Bueno, si gana alguien de extrema derecha, en definitiva, no va a tener muchas chances porque institucionalmente hay contenciones, porque es difícil que una sociedad soporte los niveles de presión económica que se generan, es algo pasajero, que va a pasar rápido”. Pero entiendo que quedan marcas de lo que sucede. Reconstruir después de la lógica de la ultraderecha, es muy complejo. ¿Cuáles son esas marcas que quedan? ¿Cuáles son esas dificultades?

**Silvy:** Recuerdo una expresión que alguien utilizó hace un par de décadas atrás respecto a la gente del Alto. El Alto en Bolivia es una ciudad indígena de migrantes rurales. Y decía: “Se pueden sembrar nabos en estas espaldas”. Del silencio, del agachar la cabeza como práctica cotidiana, y tratar de seguir adelante. Creo que era verdad. Lo más triste es que era verdad. Por eso creo que nosotros ahorita, de manera complementaria a esto que es revivir... Esto de revivir, de construir memoria... la memoria no es sólo sobre la dictadura, aunque tiene que visibilizarla. Lo que creo que también hay que hacer es visibilizar las otras formas de dictadura. El neoliberalismo fue, es en algunos espacios, en algunos países... el neoliberalismo ha sido una dictadura, la más perversa, que nos cortó la primavera. Se utiliza esa expresión para hablar de los muertos, pero si le metes pluma a cuantos muertos hubo en los distintos países de hambre, pues creo que los muertos son muchos más. También hay muertos cuando te matan la esperanza, cuando no ves más allá que la sobrevivencia inmediata y te resignas a ello, porque es como estar muerto en vida. Es una forma más perversa. El neoliberalismo lo que hizo fue castrar muchas cosas en nuestros idearios, en nuestras relaciones sociales. No sólo transformó la economía y sobreexplotó a la fuerza de trabajo y desarticuló a las formas organizativas del movimiento obrero, popular, en general. No fue solo eso, fue también eso. Esencialmente lo que hizo fue instalar los mecanismos para su reproducción, que hoy los vemos. Creo que el negacionismo es hijo en parte. Es un expediente fácil el hecho de decir que los negacionistas tienen mala conciencia, son tipos o mujeres de mala fe. Puede ser que también, pero ¿de dónde sale eso? Creo que es esa manera

de entender que instaló el neoliberalismo como sentido común, que lo que hace es reducir la vida a un ámbito miserable de derechos individuales, y pensar que las salidas son mera y únicamente individuales. Se pierde el sentido de sociedad y esa atomización es la que posibilita que después cuando dicen "No, es que no hubo, no pasó, no hubo muertos, es invento, no son 30.000". ¿De dónde sale eso? Sale de la negación de lo colectivo, de la visión, de la percepción de lo colectivo. Si yo no lo vi, no existe, si yo, yo, yo... Es un ensimismamiento, es una soledad política, social, en la que hemos quedado, que es muy difícil de romper, porque está afincada como un razonamiento natural de cómo funciona la vida.

**Gustavo:** Hablábamos ayer cómo estas lógicas de la meritocracia se han filtrado de una manera, se han permeado en capas y capas, en las que, inclusive, lo más deprimente de todo, "si no te va bien en la vida, la responsabilidad es individual".

**Silvia:** Claro, cuando es una relación social. La meritocracia es tan perversa porque es la reproducción de la noción de capital. Es decir, unos acumulan dinero, otros acumulan conocimiento, y un montón de cosas. Eso te permite triunfar en la vida. Siempre es un tema individual, y eso te permite naturalizar, normalizar, una estructura jerárquica e injusta dentro de la sociedad. Como alguien dice, que se mueran los negros. Negros no en el sentido de color, sino los de abajo en sentido general. El racismo y el clasismo se esconden detrás de la meritocracia sin dudas.


**Gustavo:** Diste varias pistas muy centrales respecto a esto, cómo la pérdida de lo colectivo transforma esta lógica de lo individual en un sálvese quien pueda, la meritocracia. Pero entonces, ¿cuáles serían esas pistas para construir sociedades que por lo menos no entren con tanta facilidad en las lógicas del individualismo, de la negación? ¿Cuáles serían las pistas para deconstruir eso y construir algo alternativo?

**Silvia:** Como se hace, no sé. Creo que necesitamos la reconstitución de lo colectivo en muchos planos simultáneos. Sin tener el pesimismo de

Adorno, creo que el arte es un enorme espacio de reconstituir lo social. Porque hay menos defensas contra el arte que contra otras cosas. Pero la educación sin dudas es una vía muy importante, una vía en disputa. Las universidades en Bolivia han sido tristemente copartícipes del golpe de estado. Han albergado paramilitares. ¿Quién podría creer por ejemplo que un presidente de la Asamblea de Derechos Humanos que estaba en ese entonces como rector pueda dar cabida a paramilitares para golpear? Y no es que él no sabía. Hubo gente que no sabía lo que hacía, que pensaba que estaba haciendo una revolución ciudadana cuando lo único que estaba haciendo era apoyar a un golpe. Y no lo entendió y no lo entiende hasta el día de hoy. Pero él sí sabía, porque entre otras cosas ha sido invitado al 4 de julio en la Embajada Norteamericana, al festejo del 4 de julio. Pero ¿cómo le ganamos espacio? Es una lucha que no puede tener ni cuartel ni tiempo, porque se nos va la vida en ello. La única forma de vivir es luchando, no hay más. Esa es una convicción que yo tengo. Cada aula tiene que ser un espacio de lucha, de permitir que la nueva generación no solamente sepa lo que pasó, piense en lo que pasó, sino que... no creo en las falsas libertades liberales, no es que ellos tienen que escoger... No, no. Es que no tenemos nosotros la posibilidad de escoger: o luchamos o morimos. Si alguna posibilidad tenemos de ser pueblos, es orientar a la nueva generación, enseñarles a procesar las cosas, y aprender también nosotros a procesarlas. Bolivia es un país que no ha procesado sus dictaduras ni tampoco ha procesado al neoliberalismo. Lo que toca es pensar la educación en el sentido más amplio y en el fondo ¿a qué contribuye la educación, a qué contribuye el pensamiento? A la posibilidad de ser. Si no pensamos, si no procesamos, si no actuamos, pues no somos.

**Gustavo:** Silvy, un placer enorme. Gracias. Y ojalá la próxima vez que nos encontremos sea más amable el panorama general que facilite todo.

**Silvy:** Gracias, Gustavo.



# Persistencias y emergencias en las luchas estudiantiles de América Latina y el Caribe

Pablo Vommaro\*

En las últimas décadas, los conflictos en torno a la educación han ocupado un lugar creciente en las movilizaciones y debates políticos de distintos países latinoamericanos. En este marco, diversos países como Colombia, Chile, Argentina y México se han destacado por la magnitud y persistencia de sus conflictos educativos, especialmente enfocados en la educación superior.

Financiamiento, infraestructura, cobertura, calidad y gratuidad, han sido algunos de los más destacados puntos en disputa en torno a los cuales se organizaron las principales movilizaciones. También fueron creciendo otras agendas, como las de género y disidencias o, como veremos más adelante, la urbana-territorial, que han permeado en las dinámicas universitarias produciendo o potenciando modos de asociatividad y acciones públicas que cobraron relevancia y visibilidad en los últimos años. Han sido los estudiantes, organizados de diversas formas en colectivos, organizaciones, grupalidades y movidas, los principales protagonistas de

\* Pablo Vommaro. Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Doctor en Ciencias Sociales y Profesor de Historia (UBA). Investigador Independiente del CONICET y Secretario Académico de CLACSO. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Infancias y juventudes.

los conflictos que se desplegaron en acciones callejeras, ocupaciones de edificios públicos y acciones colectivas de diverso tipo.

A partir de estos análisis, aquí haremos una síntesis de los principales retos, problemáticas y perspectivas de la educación superior en América Latina y el Caribe, enfocados desde las dinámicas de participación estudiantil y las disputas por la educación concebida como bien público y bien común. En efecto, asumimos la educación como un bien público y común alrededor del cual se han producido diversas disputas en las últimas décadas y entendemos la participación estudiantil como inherente a su concepción democrática, abierta e inclusiva.

Por razones de espacio y por el carácter de este texto (se trata de una síntesis de la ponencia presentada en el Foro “Memoria y Derechos Humanos. A cincuenta años del golpe de estado en Chile” y la IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación “Educación, memorias y resistencias”, realizados en Valparaíso y Santiago de Chile entre el 04 y el 09 de septiembre de 2023), luego de un rápido recorrido general, nos enfocaremos en la experiencia de Chile.

## **La persistencia de las movilizaciones estudiantiles**

Al analizar la dinámica del conflicto social y político en la América Latina y el Caribe de los últimos años, el protagonismo juvenil aparece como un elemento que no solo puede describir procesos y grupos movilizadas, sino que contribuye a interpretarlos y comprenderlos considerando la dimensión generacional como uno de los rasgos que los caracteriza. Es decir, dentro de estos procesos de movilización y organización considerados desde su dimensión juvenil y generacional (epocal, no sólo etaria), los colectivos estudiantiles han ocupado un lugar destacado.

Este hecho produjo un regreso de los estudios acerca de los movimientos estudiantiles secundarios y universitarios, que eran considerados

fenómenos del pasado y habían perdido importancia frente a formas supuestamente novedosas de expresión juvenil ligadas a lo cultural, lo estético, experiencias territoriales o políticas alternativas.

En efecto, la vida en la Universidad y la constitución del movimiento estudiantil han sido puntos de partida obligados para los estudios sobre jóvenes, juventudes y sus relaciones con la política. En América Latina y el Caribe esto cobró una significación especial a partir del movimiento conocido como Reforma Universitaria, iniciado en Córdoba (Argentina) en 1918. La Reforma se extendió rápidamente a otras regiones de la Argentina y a otros países de América Latina, teniendo efectos políticos que excedieron ampliamente al movimiento estudiantil en países como Perú, Chile, México y Cuba (Tünnermann, 2008)<sup>1</sup>.

En los movilizadores años sesenta y setenta del siglo XX, hablar de juventudes y políticas era hablar de movimiento estudiantil, sobre todo universitario. Más aún, las obras académicas y los discursos públicos producidos en ese momento en general no refieren al sujeto juvenil como un actor social de relevancia. Más bien los jóvenes aparecen solapados detrás de otras filiaciones que se consideraban más importantes y explicativas como la clase social o la condición de estudiante. También se vislumbran tras algunas producciones o discursos culturales como el *rock*, movimientos como los *hippies*, ciertas vanguardias artísticas; o asociados a la militancia política, en general partidaria, y también dentro de los grupos armados o guerrillas. Si bien estos espacios estaban mayoritariamente conformados por jóvenes, lo juvenil no es problematizado como tal y la identificación estudiantil prevalece (Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro, 2008).

1 Es en esta época cuando se producen los primeros textos que abordan la juventud en tanto sujeto social y político desde la noción de generación, que será retomada en los últimos años. Para ampliar esto ver, por ejemplo, a Mannheim (1993 [1928]) y Ortega y Gasset (1996 [1928]). También en la década de 1920 se producen textos de autores como José Carlos Mariátegui (en Perú) y Julio Antonio Mella (Cuba), ambos influidos por el movimiento reformista de 1918.

Como dijimos, esto se ha ido transformando y hoy encontramos muchas y buenas investigaciones sobre los movimientos estudiantiles secundarios y universitarios en la Argentina y en América Latina<sup>2</sup>.

Un recorrido panorámico por las principales experiencias de politización<sup>3</sup> estudiantil que se despliegan en América Latina y el Caribe en la actualidad nos muestra que se trata de organizaciones que producen movilizaciones que expresan posibilidades políticas de establecimiento de relaciones intergeneracionales, a la vez que tienden puentes entre las movilizaciones de los jóvenes y las de otros movimientos y expresiones sociales colectivas más o menos organizadas. Así, vemos cómo estas movilizaciones superan ampliamente los límites sectoriales (y aun los generacionales) para convertirse en procesos que dinamizan diversas luchas sociales más amplias y expresan impugnaciones al sistema dominante que exceden las cuestiones educativas.

Estas experiencias de politización y radicalización juveniles, que desbordan los reclamos sectoriales, pueden ser analizadas también desde los planteos de Badiou (2000), quien sostiene que no se puede “llamar movimiento a aquello que es una simple defensa de un interés”, “no hay movimiento si solo se trata de una reivindicación particular o interesada”. Y agrega que en un movimiento “siempre hay demandas, hay reivindicaciones, hay pedidos”, pero el movimiento es “mucho más que esos pedidos, que esas demandas” (Badiou, 2000: 27). En esta clave, un movimiento social se constituye como tal cuando es capaz de superar la dimensión

- 2 Entre muchos otros trabajos interesantes sobre el movimiento estudiantil en los últimos años, podemos destacar los de Galindo y Acosta (2011), sobre movimiento universitario en Colombia; Oscar Aguilera (2011, 2012 y 2016) y Raúl Zarzuri (2011), sobre movilizaciones secundarias y universitarias en Chile; Nuñez (2011), Enrique (2010), Larrondo (2012), Carli (2012) y Fernández Plastino (2010), para el caso argentino.
- 3 Por politización entendemos el proceso por el cual las dimensiones personales, subjetivas y cotidianas de la vida individual y social devienen políticas, se vuelven parte del espacio público y de las cuestiones comunes. Es decir, un proceso en el que ciertas prácticas devienen políticas al expresar antagonismos sociales situados en una coyuntura socio-histórico-cultural singular (Vommaro, 2010, 2014).



sectorial y particular y expresar aspiraciones políticas más generales, que interpelan lo común.

Coincidimos con Archila, quien, para la experiencia colombiana, señaló que la politización de lo social genera una creciente participación de los movimientos sociales en los procesos políticos y en las agendas públicas (Archila, 2008: 356).

Como veremos en las páginas que siguen, las organizaciones estudiantiles que lideran las movilizaciones en la América Latina y el Caribe actuales, pueden incluirse dentro de este último tipo de colectivos y pueden interpretarse como expresión visible y radical de las transformaciones que la región necesita.

Si bien consideramos importante estudiar otras experiencias como las de Colombia (con la Mesa Amplia Nacional Estudiantil -MANE- surgida en 2011 ante el intento de reforma de la denominada Ley 30 y cuyas resonancias pueden encontrarse en el proceso de paz del último decenio y aun en los conflictos educativos del presente colombiano) y la de México (con el movimiento #YoSoy132 surgido en mayo de 2012 a partir de la protesta contra el entonces candidato presidencial Enrique Peña Nieto, quien buscó descalificar a los estudiantes movilizados de la Universidad Iberoamericana y desconocer las denuncias que los responsabilizaban por la masacre de Atenco en 2006), en este artículo nos enfocaremos en la dinámica de las y los estudiantes de Chile en los últimos quince años.

## **Chile: los pingüinos continúan marchando**

Entre 2006 y 2012, se produjeron en Chile diversas movilizaciones protagonizadas por organizaciones estudiantiles secundarias y universitarias que tuvieron gran impacto social y político con efectos que excedieron las cuestiones sectoriales. Además de resignificar el espacio público con acciones callejeras y ocupaciones de escuelas (liceos y universidades), las movilizaciones estudiantiles conmocionaron el clima social y político

de una sociedad que muchos autores caracterizaban como adormecida por el proceso de transición democrática, desmovilizada y apática, en la cual los jóvenes estaban descomprometidos y desinteresados por las cuestiones comunes (Aguilera, 2012).

Las movilizaciones estudiantiles comenzaron a mediados de 2006, encabezadas por los estudiantes secundarios –denominados *pingüinos* por su uniforme escolar- y tuvieron un nuevo pico en 2011 y 2012, esta vez motorizadas por los universitarios. En estos seis años, las movilizaciones –no exentas de fluctuaciones- se extendieron a otros sectores sociales como los trabajadores (sobre todo los precarios y subcontratados), asociaciones de usuarios, organizaciones vinculadas a las problemáticas de la vivienda (pobladores, deudores hipotecarios), grupos de minorías sexuales, agrupaciones ambientalistas y de defensa de los recursos naturales, y las ya movilizadas comunidades mapuche del sur del país. Esta confluencia de diversos grupos movilizados concentrados en pocos años y con acciones callejeras visibles puede ser analizada como la constitución de un ciclo de protesta (Tarrow, 1997), que conmocionó muchas de las bases que la sociedad chilena parecía haber consensuado en la transición democrática, abrió oportunidades políticas disruptivas y obligó a buscar soluciones alternativas.

Las principales motivaciones manifiestas de las movilizaciones estudiantiles secundarias y universitarias en Chile, estuvieron vinculadas al denominado fin del lucro en la educación (una crítica a la excesiva mercantilización educativa y a la visión de la educación como un negocio movido por la obtención de ganancia), a la reversión de la municipalización de las escuelas iniciada durante la dictadura de Pinochet, al aumento del presupuesto educativo, sobre todo para las universidades, a la democratización del gobierno de las universidades incorporando la representación estudiantil con voz y voto, y a la mejora de la calidad de la educación que reciben todos los sectores sociales. Sin embargo, como dijimos, y coincidiendo con Aguilera (2012), las movilizaciones estudiantiles excedieron ampliamente la dimensión educativa para convertirse

en acontecimientos sociales, políticos y culturales que impactaron en la sociedad chilena en su conjunto y constituyeron “nuevos repertorios” de acción colectiva (Aguilera, 2012: 105) caracterizados por al menos tres elementos. En primer lugar, una “localización y singularidad” de los espacios de conflicto y de sus objetivos que puede explicar la multiplicación del movimiento y la consolidación de la organización sin apelar a imágenes de fragmentación y atomización que a veces dificultan la comprensión. Un segundo aspecto consiste en la “diversificación e innovación situada de las estrategias de movilización”, que se relaciona con las dimensiones expresivas y estéticas de las acciones expresadas tanto en las prácticas que pueden caracterizarse como carnavalescas o festivas, como en las formas singulares que adoptan las tomas de escuelas en tanto espacios públicos que se reconfiguran con la ocupación colectiva. Un tercer punto aparece en Aguilera (2012: 105) mencionado como “multi-relaciones en el origen del conflicto” y podemos vincularlo a las formas de relación entre la esfera estatal-institucional y el movimiento caracterizadas por una interlocución directa, con pocas o sin mediaciones, y en la cual muchas veces lo fundamental es más la construcción del diálogo con el estado que el logro inmediato de los objetivos propuestos por los estudiantes.

Siguiendo al mismo autor, el “nuevo repertorio” así caracterizado constituye un movimiento “rizomático y molecular” capaz de diversificar espacios, multiplicar conflictos e interpelar a sujetos múltiples (Aguilera, 2012: 105). Si bien el objetivo inmediato del movimiento que surgió en 2006 era lograr la discusión de una nueva Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)<sup>4</sup>, la dinámica que cobraron las acciones desplegadas amplió rápidamente los horizontes, iniciando un ciclo de movilizaciones aún abierto.

4 La LOCE vigente en Chile en 2006 fue sancionada por Pinochet unos días antes de dejar el gobierno. En 2009 esta Ley fue reemplazada por la actual Ley General de Educación que no trajo cambios significativos respecto a la norma pinochetista y no recogió las principales demandas estudiantiles.

En cuanto a las modalidades organizativas, el movimiento estudiantil chileno produjo formas similares a las explicadas en el caso colombiano. Las diferentes organizaciones por liceos se nuclearon en la Asamblea Nacional de Estudiantes, órgano máximo de deliberación y toma de decisiones. En esta forma de democracia directa existían también *voceros* del movimiento que tenían carácter revocable y rotativo y que debían consultar con la Asamblea cada una de las decisiones referentes al conflicto y a los pasos en la negociación con el gobierno. Esto último desconcertaba muchas veces a los negociadores estatales que se encontraban con la dificultad de identificar un interlocutor único y permanente, lo cual daba a veces una imagen caótica y desorganizada al movimiento.

Con el resurgimiento del movimiento estudiantil secundario en 2011, se creó la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES), que agrupa a las principales organizaciones estudiantiles por liceos. En cuanto a los estudiantes universitarios, las movilizaciones estuvieron impulsadas por la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), que nació a comienzos de los dos mil y agrupa a los estudiantes de las principales universidades chilenas, organizados en federaciones por universidad, sean públicas o privadas.

Antes de finalizar este texto, nos interesa destacar cinco elementos que aparecen en distintos estudios sobre las movilizaciones estudiantiles chilenas (por ejemplo, Aguilera, 2011, 2012; Grez Toso, 2012) y que pudimos comprobar en el relevamiento que realizamos. Por un lado, las múltiples relaciones entre los procesos de politización estudiantil y las dimensiones éticas de las movilizaciones, expresadas en las experiencias de las luchas por el medio ambiente, los recursos naturales, la educación pública para todos y la diversidad sexual, entre otros puntos.

Por otro, el despliegue de la política en el espacio cotidiano, basado en relaciones de reciprocidad, cooperación, afecto y amistad. Es esta politización de lo cotidiano lo que permite la multiplicación y consolidación del movimiento. En tercer lugar, un proceso de “reencantamiento con lo

público” (Aguilera, 2011: 23) que expresa otras formas de compromiso político que constituyen modos alternativos de construcción de lo común y reconfiguran lo público en clave comunitaria, no restringiéndolo sólo a lo estatal. En cuarto lugar, el llamado estallido social sucedido a partir del 18 de octubre de 2019, que expresó profundos descontentos, rabias y malestares contra el modelo chileno de acumulación, sus expresiones políticas y sus impactos sociales y que disputó las calles de Santiago y muchas importantes ciudades de Chile durante varios meses.

Un último punto, que puede expresar una de las resonancias más recientes de este proceso, lo constituyen las acciones colectivas que evadieron los molinetes, vallas o torniquetes que regulan el acceso al metro de Santiago. En efecto, estas evasiones masivas, que comenzaron ante el aumento del precio del pasaje, tenían como lema “Evadir, no pagar, otra forma de luchar” y constituyeron una acción directa disruptiva que fue protagonizada por jóvenes estudiantes. A su vez, simbolizó las búsquedas políticas de alteración y alternatividad y las disputas territoriales y por lo público de las juventudes chilenas.

## Palabras finales

En este artículo nos propusimos abordar los principales retos, problemáticas y perspectivas de la educación superior en América Latina y el Caribe, enfocados desde las dinámicas de participación estudiantiles y las disputas por la educación concebida como bien público. Si bien hicimos foco en el proceso de Chile, consideramos en el análisis realizado las dinámicas que se desplegaron en otros países como México y Colombia.

Sintetizando y teniendo en cuenta sus singularidades, las experiencias que abordamos en este texto tienen rasgos comunes que coinciden con algunas de las principales características de otras organizaciones juveniles y sus formas de participación política en América Latina y el Caribe en las últimas décadas. Entre los principales destacamos:

- La construcción de vínculos con el estado basados en una interlocución directa, sin mediaciones. El diálogo entre los voceros de los movimientos y el estado se plantea de manera directa, sin la intermediación de partidos políticos, sindicatos y también sin la designación de representantes permanentes. Esta relación distinta que se busca constituir expresa otra forma de entender y practicar la política en la cual las modalidades organizativas y la construcción de lazos sociales son tan importantes como el logro de objetivos inmediatos y la exhibición de logros absolutos. Asimismo, se plantea una relación simétrica, pero no especular, y se busca llevar al estado al terreno del movimiento más que adaptar a la organización a las modalidades de negociación impuestas por las instituciones existentes. Las formas de democracia directa –que estimulan la participación más que la delegación o representación- que los movimientos despliegan se asocian con estos modos de vínculo.
- Estos movimientos se enmarcan en el proceso de paulatina ampliación de derechos y de creciente consideración y reconocimiento de las diversidades sociales que se produjo en América Latina en los últimos años y que involucró especialmente a los jóvenes, que muchas veces fueron los principales beneficiarios de estos nuevos derechos, y también los principales luchadores para lograrlos. La denominada tercera generación de Derechos Humanos se profundizó y amplió en la región incorporando derechos de diversas minorías (étnicas y sexuales entre las principales) e introduciendo nociones como “buen vivir”, soberanía alimentaria y los derechos de la tierra en materia de extractivismo y explotación de los recursos naturales. Así, tanto las cuestiones vinculadas a grandes colectivos sociales excluidos durante años, como las relacionadas con el medio ambiente y la tierra, se convirtieron en objeto de derecho y políticas públicas. La nueva agenda de derechos que se conformó en la región se nutrió también de las recientes discusiones acerca del derecho a la educación, especialmente en lo referido a

la educación superior. Así, las movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios en los países que aquí abordamos (y en menor medida en Brasil y Argentina) pusieron en evidencia las crecientes limitaciones y los urgentes cambios que requieren los sistemas educativos en América Latina. Esta situación se torna aún más significativa si coincidimos con Tapia en que:

El derecho a estudiar ha generado y genera capacidades que producen, históricamente, una ampliación de los derechos por la vía del desarrollo de conocimientos y de capacidades, que permiten ir modificando formas más estrechas de pensar los derechos de la igualdad, también capacidades para pensar las instituciones necesarias, las políticas y los modos de generar los recursos y producir los bienes públicos (Tapia, 2012: 96).

Entonces, ampliación de derechos empujada por los movimientos, asunción de las diversidades como constitutivas de las juventudes contemporáneas y una política que se torna también ética conforman una trama que configura muchos de los rasgos de las organizaciones que estudiamos.

- Las formas de expresión pública de las movilizaciones sociales en América Latina y el Caribe experimentaron diversas transformaciones desde mediados de la década del noventa. Entre los jóvenes estos cambios se expresaron en el crecimiento de otros modos de escenificar la presencia colectiva en el espacio público, sobre todo a través de la acción directa (expresada por ejemplo en la toma de un liceo o una universidad, y también en los *escraches* a políticos o instituciones). Estas formas de acción directa están ligadas a las modalidades de democracia directa que caracterizan la disposición interna de las organizaciones e instituyeron una forma política que hemos denominado en otros trabajos “política con el cuerpo” o “política de cuerpo presente” (Vommaro, 2010, 2011 y 2014). Entre otras cosas, esta modalidad fue una expresión del carácter indelegable que adquirió la política. Es decir, del cuestionamiento a la posibilidad de delegar la representación del propio cuerpo y

la propia voz. Así, la acción directa y la política con el cuerpo se volvieron fundamentales ya que no sólo permitieron enunciar necesidades o aspiraciones; sino que, a la vez, instituyeron formas de visibilidad social y de creación de valores y símbolos colectivos. Por eso, no sólo fue relevante la visibilización de los cuerpos sino, además, y fundamentalmente, el proceso que podemos denominar “carnavalización de la protesta, la dramatización de los referentes identitarios, la imaginación para captar la atención de los medios de comunicación trastoca las relaciones en el espacio público y señala la transformación en los modos de hacer política” (Reguillo 2000: 148). Se constituye entonces, una estética singular creada en torno a las acciones colectivas juveniles en la que lo político y lo artístico-cultural se encuentran inevitablemente articulados. A partir de lo dicho, podemos pensar que las acciones directas que caracterizaron los movimientos juveniles que estudiamos, implicaron también un proceso de apropiación, uso y producción del espacio público, instituyendo los espacios públicos no estatales –comunitarios- y expresando los desafíos a las formas establecidas que encarnaron estas organizaciones junto a otros sectores sociales.

- Las formas y tecnologías emergentes de la comunicación y la información –en particular las redes sociales digitales-, no son sólo un canal fundamental de expresión y visibilidad de los movimientos, sino que constituyen un componente relevante para comprender la constitución y consolidación de estas organizaciones. Así, estas redes se convierten en un territorio de acción política similar a otros, en los que, por un lado, se produce una disputa por su control; y por otro se despliegan formas de comunicación interna y de acercamiento de nuevos miembros y adherentes. Asimismo, es importante identificar las dinámicas por las cuales estas prácticas digitales y virtuales se articulan con las analógicas y presenciales como momentos de un mismo movimiento, expresando la



re-emergencia de la dimensión territorial que configura los procesos de politización generacionales.

- Un último punto que nos interesa señalar en este artículo, se vincula con el reciente proceso por el cual la juventud se convierte en una causa pública que produce adhesiones y movilización política. Esta cuestión fue abordada por Vázquez (2012) y nos parece sumamente estimulante para estudiar los movimientos con los que aquí trabajamos. En muchas experiencias, esto se complementa con una apelación a lo juvenil que es utilizada para connotar novedad, es decir, como símbolo de una forma política que se reconoce como novedosa. De esta manera, muchos conflictos políticos aparecen expresados en clave de disputa generacional, contraponiendo a los jóvenes militantes con las estructuras políticas definidas como tradicionales, muchas veces identificadas con los partidos políticos o las instituciones estatales consagradas. Ser joven se convierte así en un valor político que simboliza una tensión -a veces opuesta o contradictoria- con las anteriores formas de hacer política (por ejemplo, la confrontación armada o el institucionalismo), que se consideran agotadas o impotentes en la coyuntura en la cual el movimiento despliega su acción (Vázquez y Vommaro, 2012).

---

## REFERENCIAS

- Aguilera, Oscar (2016). *Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy*. Santiago de Chile: RIL.
- (2012). Repertorios y ciclos de movilización juvenil en Chile (2000-2012). *Utopía y praxis latinoamericana*, 17(57), 101-108.
- (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, 1(35), 11-26.
- Archila, Mauricio (2008). Los movimientos sociales (1958-2006). En Ocampo, José

- Fernando (Ed.) *Historia de las ideas políticas en Colombia* (pp.145-176). Bogotá: Taurus.
- Badiou, Alain (2000). *Movimiento social y representación política*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA.
- Bonvillani, Andrea, Palermo, Alicia, Vázquez, Melina y Vommaro, Pablo (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 44-73.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cubides, Juliana; Galindo, Liliana y Acosta, Fabián (2011). *Sentidos y prácticas políticas en el mundo juvenil universitario*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guleman, Anahí, Cabaluz, Fabián y Salazar, Mónica (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Grez Toso, Sergio (2012). Chile 2012: el movimiento estudiantil en la encrucijada. *Le Monde Diplomatique*. <http://www.cl-kit.mondediplo.com/spip.php?article1980>
- Larrondo, Marina (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Pensamiento educativo*, 49(2), 18-31.
- Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE (8 de mayo de 2012). Avanza propuesta alternativa de la MANE. [Mensaje en un blog]. [manecolombia.blogspot.com/2012/05/avanza-propuesta-alternativa-de-la-mane.html](http://manecolombia.blogspot.com/2012/05/avanza-propuesta-alternativa-de-la-mane.html)
- Mannheim, Karl (1993 [1928]). El problema de las generaciones. *Revista Española de investigación sociológica* (62), 193-242.
- Nuñez, Pedro (2011). La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina. *Contemporánea*, (2), 183-205.
- Reguillo, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Tapia, Luis (2012). Universidad pública, posgrado y renovación del Conocimiento y las sociedades. En Gentili, Pablo y Saforcada, Fernanda (Coord.) *Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas* (pp. 95-106). Buenos Aires: CLACSO.
- Tünnermann, Carlos (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Vázquez, Melina (2012). La juventud como causa militante: algunas ideas sobre el

activismo político durante el kirchnerismo. *Grassroot*, 1(2), 32-36.

Vázquez, Melina y Vommaro, Pablo (2012). La fuerza de los jóvenes: aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Cámpora. En Pérez, Germán y Natalucci, Ana (Eds.). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista* (pp. 149-174). Buenos Aires: Trilce.

Vommaro, Pablo (2010). *Política, territorio y comunidad: las organizaciones sociales urbanas en la zona sur del Gran Buenos Aires (1970-2000)* (tesis doctoral). Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

— (2011). Las formas de participación política de los jóvenes en las organizaciones sociales urbanas: un acercamiento teórico-conceptual a las juventudes entendidas como generación. En Zarzuri, Raúl (Comp.). *Jóvenes, participación y construcción de nuevas ciudadanías*. Santiago de Chile: CESC.

— (2013). Juventud y política. En AA.VV. *Diccionario Internacional de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*. España y Brasil: Tirant Lo Blanch y LTr.

— (2014). Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: una aproximación desde los movimientos estudiantiles. *Sociedad*, 32, 127-144.

— (2020). Educación superior y disputas por lo público: el lugar de la participación estudiantil en el fortalecimiento de la educación pública en Colombia y América Latina contemporáneas. García Duarte, Ricardo y Wilches Tinjacá, Jaime (Eds.) *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Editorial UD, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Yo Soy 132 (2012). *Quiénes somos*. <http://www.yosoy132media.org/quienes-somos/>

Zarzuri, Raúl. (2011). *Jóvenes, participación y construcción de nuevas ciudadanías*. Santiago de Chile: CESC.





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

Número 11 · Abril 2024