

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe

#10
Abril 2024

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

SEGUNDA PARTE

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

María Mercedes Palumbo
Fabián Cabaluz
Fernando Santana
Piedad Ortega Valencia
Estela Quintar
David G. Miranda
Andrea Zilbersztain

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



CLACSO



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL

Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe no. 10 : 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 978-987-813-761-2

1. Pedagogía. 2. Educación. 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

Gerónimo Fernando Santana

Instituto Pensamiento y Cultura en

América Latina, Asociación Civil

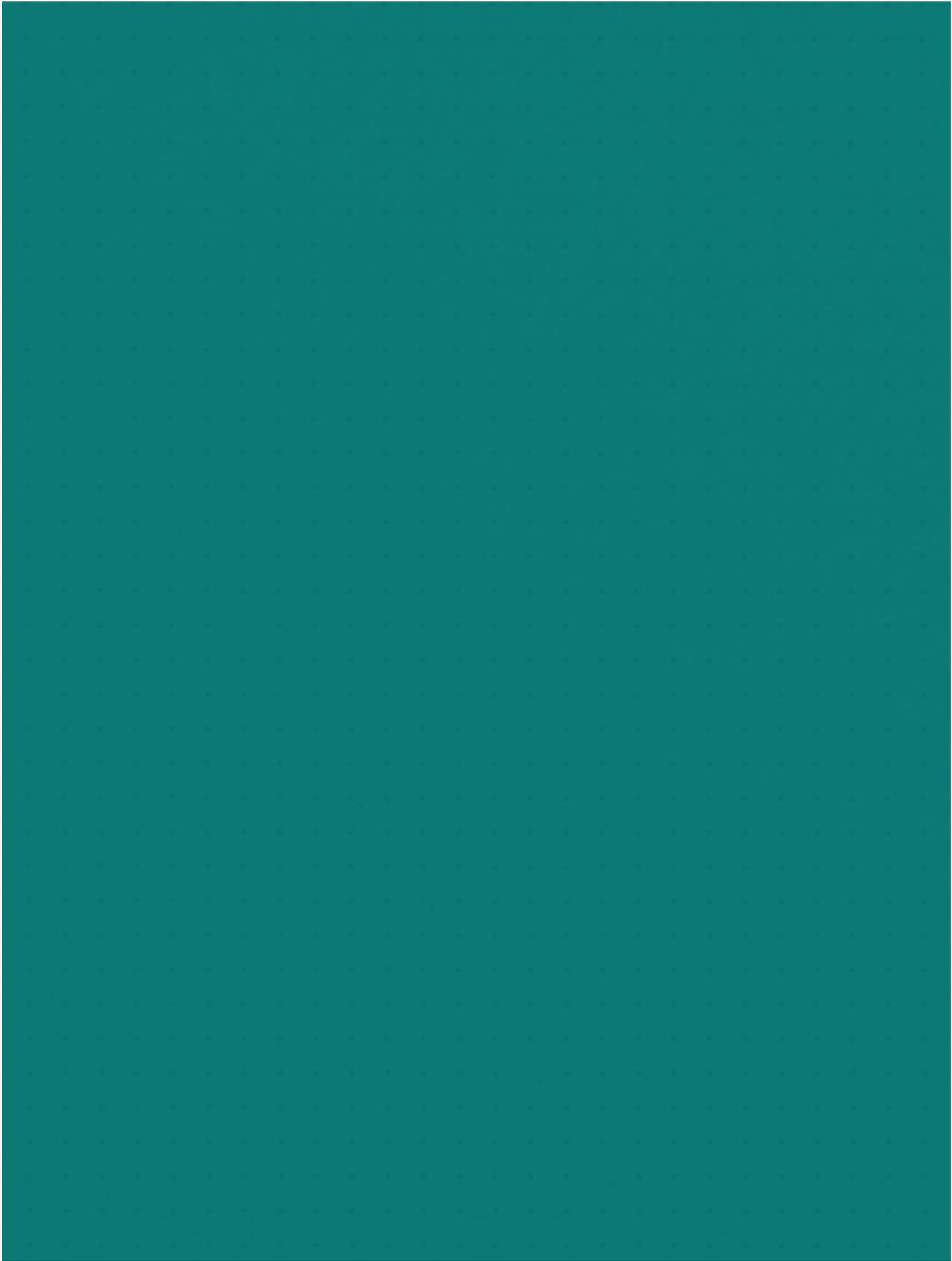
México

fergero@hotmail.com



Contenido

- 5** **Introducción**
IV Escuela Internacional de Posgrado en Educación CLACSO “Educación, memorias y resistencias. A cincuenta años del golpe de estado en Chile”
María Mercedes Palumbo
Fabián Cabaluz
Fernando Santana
- 18** **Las reconfiguraciones de las educaciones populares**
Historias, desafíos y perspectivas
Fernando Santana
- 31** **Pedagogía de la memoria para el ¡nunca más!**
Piedad Ortega Valencia
- 41** **Tiempos revueltos, subjetividades diluidas**
Desafíos para los procesos de formación de sujetos
Estela Quintar
- 53** **Cristalizaciones (y des-cristalizaciones) de demandas sociales**
Disputas constituyentes en el campo educativo chileno
David G. Miranda
- 66** **Debates, reflexiones e interrogantes en torno a lo vivido en la IV Escuela de Posgrado-Valparaíso 2023**
En busca de apuestas esperanzadoras
Andrea Zilbersztain
- 77** **Hay que retomar a la memoria como un gatillador de reflexión en torno a problemas de la actualidad**
Entrevista de Gustavo Lema a Fabián Cabalu
- 



Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe
Número 10 · 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 Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.

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 Y CULTURAL DE LAS AMÉRICAS LATINAS Y EL CARIBE

Universidad de Playa Ancha

un i A

CONSEJO DE INVESTIGACIÓN DE PEDAGOGÍAS LATINOAMERICANAS

Observatorio de Participación Social y Territorio

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, pensamos 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 segundo boletín que hoy presentamos contamos con las siguientes producciones:

Fernando Santana postula la necesidad de recuperar las historias de luchas y resistencias que tuvieron lugar en el período de las dictaduras latinoamericanas, así como también, las reconfiguraciones y adecuaciones resultantes del contexto que se vivía en ese entonces, para luego plantear la necesidad de pensar si los tiempos actuales que está atravesando nuestra región no harían necesaria una nueva refundación de las educaciones populares. En diálogo con la consigna “Nunca Más” tan propia del periodo post dictadura en Argentina como corolario del juicio de las Juntas Militares, Piedad Ortega desde Colombia nos lleva al contexto del proceso de posacuerdo en el que han emergido importantes luchas por los derechos humanos, la búsqueda de la verdad, justicia, reparación y no repetición, además de la configuración de unas políticas de la memoria. Como parte de sus hipótesis de trabajo, nos invita a pensar el Nunca Más como un imperativo pedagógico. Lejos de una neutralidad en la memoria, afirma la necesidad de la apertura y la activación narrativa desde el presente hacia el pasado en una visión prospectiva atravesada por sentidos y contenidos políticos.

Por su parte, Estela Quintar nos convida un texto acerca del devenir de nuestro presente histórico que entiende como tiempos revueltos y de alteraciones profundas. Plantea que “algo esencial ha cambiado esencialmente” en nuestras formas de pensar y sentir. En este sentido, ubica el gran desafío de época en la formación de subjetividades y dona unas notas que esbozan modos de convertir lo revuelto de nuestros tiempos en re-vuelta. En este mismo ejercicio de pensar los debates estratégicos contemporáneos, David González Miranda nos sitúa en el inconcluso proceso constituyente en Chile con foco en la educación como problema, derecho y demanda social de relevancia que fue objeto de debate en

dicho proceso. Para ello, propone utilizar la metáfora de cristalización y descristalización de las demandas sociales, específicamente en lo que respecta a lo observado con las iniciativas populares de norma en torno a la educación.

A estas intervenciones se suma la de Andrea Zilbersztain quien nos comparte sus reflexiones en torno a lo acontecido en el desarrollo de la Escuela de Posgrado. Para ello, encuentra en dos interrogantes las claves de los debates y de las reflexiones colectivas: ¿Qué elementos caracterizan este nuevo contexto y cuáles son los procesos por los cuales se ha configurado un escenario de avances de las derechas de corte conservadoras y fascistas en América Latina y el Caribe? y ¿Cuáles son los desafíos de las Educaciones Populares y las Pedagogías Críticas en tiempos de avanzadas ultraderechistas? Junto con la pluma de Andrea, se coloca en primer plano la inquietud por la coyuntura en articulación con el pasado y la preocupación por la construcción de un futuro que fue parte de aquello que atravesó intensamente el desarrollo de las clases, los talleres y los intercambios informales en torno a las actividades.

Cierra este boletín la transcripción de una entrevista a Fabián Cabaluz, uno de los organizadores de la Escuela de Posgrado, realizada por Gustavo Lema en el marco del programa InfoCLACSO. Allí, Fabián nos invita a desarrollar una discusión en torno a los 50 años del golpe de Estado en Chile de cara a los grandes problemas y a los desafíos tanto del presente como del porvenir. Más que concentrarse en discusiones historiográficas, propone retomar la memoria como un gatillador de reflexión en torno a problemas de la actualidad en Chile y América Latina.

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.



Las reconfiguraciones de las educaciones populares

Historias, desafíos y perspectivas

Fernando Santana*

En los marcos de esta Escuela internacional de posgrado y para pensar cómo las resistencias que tenían lugar en América Latina y el Caribe durante las dictaduras militares encontraron en la educación popular un marco de referencia y de consolidación de propuestas, prefiero comenzar por especificar algunas cuestiones: por un lado, el hecho de hablar desde la educación popular como opción política y pedagógica, como decisión consciente; por el otro, desde Argentina, país que atravesó seis dictaduras militares en el siglo XX y cuya última dictadura, comprendida entre los años 1976 y 1983, dejó el saldo de 30.000 detenidos y detenidas desaparecidos y desaparecidas, más de 400 bebés apropiados de su identidad, centenares de centros clandestinos de detención en los que se ejerció de manera sistemática y rigurosa la tortura. Estas referencias me colocan en determinadas coordenadas, desde las cuales escribo.

Para comenzar a hablar de la temática, es necesario poder hacer énfasis en algunas caracterizaciones. En primer lugar, la pedagogía de la

* 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. Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas en el período 2023-2025.

educación popular tuvo, como ya se sabe, un momento de consolidación en la década de los sesenta. Hablo de consolidación y no de origen, porque existen acumulados en la tradición de Latinoamérica que trascienden en mucho esta década. Lo que sí emerge en los sesenta es un grado de sistematización mayor, de profundización de sus planteos, que encuentran en la obra de Paulo Freire y de muchas y muchos que trabajaron a su lado, la expresión de un programa y de una propuesta. En ese período se van a constituir algunos de sus nudos, que dotarán de significancia y particularidad a esta pedagogía, nacida desde el Sur, en entronque con la situación latinoamericana. Estos son, entre otros posibles:

- Su carácter reflexivo y recursivo, que nace de la realidad de los sujetos involucrados y que se propone también volver a esas realidades para transformarlas;
- Su proyección emancipatoria, gestando proyectos alternativos al orden dominante a favor de los sectores más desfavorecidos o subalternos;
- Su opción política, que delimita el quién, el contra quién y el para qué de las prácticas y que significa una apuesta por la praxis, entendida como acción y reflexión de los seres humanos sobre la realidad para modificarla;
- La centralidad del diálogo problematizador, entendido éste como principio pedagógico que permite la emersión de la realidad y la posibilidad de pensarse como seres históricos y en relación con la historia y por eso mismo, protagonistas de procesos sociales con capacidad de incidir y modificar la historia;
- La búsqueda de metodologías y dinámicas que permiten poner en juego otras maneras de construcción del conocimiento, opuestas al racionalismo y a la supremacía de la razón, de desaprender lo aprendido en tanto seres sociales y que buscan colocar lo colectivo por encima de lo individual;

- El carácter prefigurativo de estas propuestas, para la construcción en el aquí y ahora de esa sociedad a la que se aspira. Por eso, las experiencias de educación popular buscan la concreción de prácticas de democracia directa, en las que se horizontalicen las tomas de decisiones, se generen procesos de autonomía y de conciencia crítica, en las que no existan relaciones de opresión ni de subordinación.

La caracterización de esta época también llevó a una asociación de la educación popular con los proyectos revolucionarios de Latinoamérica, que tuvieron su inspiración en la revolución cubana. Entonces, apareció estrechamente ligada a la posibilidad de alimentar o impulsar a esas revoluciones, logrando que los mismos sujetos oprimidos, en el proceso de concientización de sus propias realidades y de las situaciones de opresión, pudieran dar la pelea por transformar dichas condiciones. La educación popular ofició como marco para un llamamiento a la acción en el que asumir el proceso de liberación iba de la mano de gestar luchas con el propósito de revertir las situaciones de injusticia social.

Si nos detenemos aún más en esta etapa, podemos encontrar que algunas de las que luego serán consideradas características o tensiones inherentes al proceso de consolidación de la educación popular se encuentran en relación directa con la contingencia y la urgencia de los tiempos: la hora presente llamaba a pronunciarse a favor de la liberación de los pueblos, a la lucha por la emancipación. Así, se instala una primera visión que termina operando como reduccionismo en la que sólo era posible pensar en Educación Popular con poblaciones jóvenes y adultas y por fuera de los circuitos oficiales de educación. La elección de personas jóvenes y adultas para ser los sujetos pedagógicos respondería en esta lectura a una necesidad de tener incidencia en los procesos revolucionarios que se estaban gestando con inmediatez más que a la negación de considerar otras franjas etarias como potenciales destinatarias de esta educación liberadora. El elegir un camino paralelo a las escuelas estatales en su formato tradicional parece ser una elección conminada por la

acción más que por la creencia de que en esa clase de instituciones no habría posibilidad de gestar iniciativas de educación popular. El influjo de los reproduccionistas franceses en nuestro continente había generado un halo de duda respecto al papel que las escuelas estaban llamadas a cumplir y la viabilidad o no de llevar adelante en ellas propuestas contrahegemónicas. E incluso si esto fuera relativizado, lo cierto es que los tiempos que conllevarían tales procesos no darían cuenta de la inmediatez que se precisaba conseguir. Con esto quiere señalarse que ciertos rasgos que luego se constituyeron, al menos en muchas lecturas, como rasgos centrales de esta pedagogía parecen ser elementos que responden más a una urgencia de época que a delimitaciones propias de un planteo político y pedagógico.

Ahora bien, las dictaduras en la región que se dan en la década del setenta (aunque también desde antes de esta década), estimuladas y financiadas por los Estados Unidos, vinieron a significar un quiebre en el desarrollo de esos procesos, esos cuerpos que estaban dispuestos a sumarse a las luchas eran ahora un blanco del ejercicio de ese poder que se quería imponer y que encontraba en la marca (producto de la tortura, de la vejación, del abuso) una manera de demostración de ese poder, llegando a la máxima muestra, que se expresó en la desaparición de los cuerpos.

Durante esos años podemos decir, sin embargo, que la Educación Popular lejos estuvo de perderse o disiparse, por el contrario, se radicalizó, fue contestataria a los gobiernos represivos y propició la apertura de espacios y acciones coordinadas en respuesta, especialmente en un primer momento. Las dictaduras no consiguieron exterminar las experiencias de educación popular, por el contrario, hubo gran variedad de prácticas diversas, con un carácter más defensivo al principio, más propositivo después, en tanto germen para la construcción de un mundo nuevo. Diversidad de ámbitos en los que se desarrollaron, diversidad de maneras de entender la construcción de poder popular, en desmedro de las viejas concepciones que entendían al partido como el lugar privilegiado de la clase para la disputa por la toma del poder. La Educación Popular jugó un

papel esencial en estos procesos de resistencia. Todas las organizaciones de Derechos Humanos contaban en sus programas con elementos de la educación popular, haciendo énfasis en las violaciones de los derechos civiles y políticos. Además, abogaban por la restauración de la democracia, y la vigencia de colectivos organizados. Si bien no todas estas organizaciones fueron concebidas desde la perspectiva de la educación popular, muchas de ellas se acercaron en su práctica, en la medida en que lograron proyectar sus luchas más allá de lo reivindicativo que da origen a su creación, se acercaron a ella. Por citar uno de los ejemplos más emblemáticos, Madres de Plaza de Mayo, una de sus fundadoras, Nora Cortiñas, ha declarado que las Madres hacen educación popular desde sus orígenes, aunque no fue desde un posicionamiento teórico, sino más bien práctico y vivencial.

Estos años suponen también un mayor grado de separación entre Escuela Pública y Educación Popular (aunque hay en esta separación, como ya fue dicho, una marca de origen), ya que los mecanismos de control impuestos y de vigilancia significaron que las escuelas fueran lugares no sólo donde se reproducía la ideología dominante (esto ya lo habían advertido las teorías de la reproducción social) sino en donde se violaban los derechos humanos, en tanto que la educación popular proponía otra lógica vinculada a las organizaciones y movimientos en la que esos derechos eran justamente defendidos y reclamados. La escuela es vista como territorio de dominación, frente a lo cual la estrategia no es disputar en ella o encontrar las grietas desde donde hacerlo, sino construir proyectos político- pedagógicos en sus márgenes o fuera de ellas, intentando fortalecer todo aquello que estaba siendo corroído: los lazos sociales, los vínculos, la democracia, la participación política.

Esto supuso también un pasaje a la clandestinidad. Estos discursos de la educación popular que en algunos países habían llegado a alcanzar el carácter de nacionales al fomentarse desde el Estado (tal el caso argentino, con la Dirección Nacional de Educación del Adulto y la Campaña de la Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción -CREAR-; o

mismo el caso de Chile, que con la presidencia de Allende llega a proyectar a la educación popular como política educativa para todo el territorio) van a pasar a ser también prohibidos y censurados, especial objetivo de persecución y de represión. A manera de ejemplo, el manual elaborado por la Dictadura militar argentina en 1977, llamado *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*, distribuido por el Ministerio de Educación en todas las escuelas del país, al momento de caracterizar a la subversión, de definir los rasgos que identifican al enemigo, hacen mención explícita a la educación popular y a Paulo Freire, asociados a la idea de adoctrinamiento comunista, frente al cual hay que actuar, para evitar que el enemigo crezca y se lleve consigo a las juventudes. La juventud y la niñez son vistas como el objetivo de las organizaciones comunistas, y especialmente permeables a estos discursos que derivarían en la guerrilla y la lucha armada. La educación popular como vía para este *lavado de cabezas*, ya sea por una cuestión etaria, ya sea por saber canalizar el descontento inherente a la condición juvenil a través de estas expresiones según lo que expresa este mismo documento. Así, la solución que encuentran para la erradicación del problema, al menos en términos discursivos, tiene que ver con el control y la delación, para evitar la propagación de los males de la patria. La educación popular junto con el sujeto joven va a ser especialmente estigmatizada en los lineamientos de la política represiva. Y como contracara, entonces, lo que emerge es una apuesta mayor, adquiriendo mayor radicalidad.

¿Qué implica entonces la radicalización de la educación popular en esta coyuntura? ¿Qué nuevos sentidos se fueron configurando al calor de estas prácticas? ¿Qué diferencias son posibles de encontrar entre las expresiones de la década anterior y las de ese presente que se estaba viviendo?

Por un lado, hay algo del pasaje de lo macro a lo micro que parece estar operando. Si bien lo que entendemos como pedagogía de la educación popular apareció en sus inicios ligada al trabajo con comunidades campesinas analfabetas, los procesos revolucionarios y la asunción de gobiernos de índole progresista de la década anterior hicieron que oficiara

un desplazamiento a nivel de la proyección más nacional, en la medida en que la educación popular debía servir para fortalecer y/o fomentar los sistemas educativos centralizados. Derrocado ese impulso revolucionario, entonces la educación popular volvió a replegarse en los territorios, a construir desde allí el poder popular, que permitiera también un reagrupamiento de las fuerzas para generar otras condiciones menos adversas, a mirar las realidades concretas de los sujetos, sus necesidades. Se profundizan experiencias en comunidades, en grupos de mujeres, en poblaciones en las que se hace evidente la ausencia de alguna necesidad básica, en asentamientos, en villas miseria. Y se comienza a reclamar desde el hacer por la satisfacción de esos derechos negados. Así, el trabajo de alfabetización en los barrios aparece como una de las principales apuestas.

Además, este desplazamiento pareció operar desde lo discursivo a lo corporal. Si bien los cuerpos siempre estuvieron presentes en los imaginarios y se trataba de que esos cuerpos pudieran dar la batalla frente a las injusticias y opresiones, la derrota que significaron las dictaduras vino a operar en el sentido de *relativizar* los grandes discursos (que por otro lado, cuando fueron llevados a la práctica mostraron tener contradicciones) y en cambio, resaltar la importancia de las dinámicas y técnicas participativas para salir al encuentro de uno mismo y una misma y también de los otros y las otras. Ya no alcanzan las grandes narrativas, sino los procesos más cotidianos y cómo se construye lo común. La cuestión metodológica aparece en ese sentido estrechamente ligada a la posibilidad de generar los comunes. Lo que tiene sentido político en sí mismo frente al marcado individualismo que promovieron las prácticas neoliberales por esos años. Como contracara, lo que en muchas ocasiones termina sucediendo (y Paulo Freire discutió con esto también) es un reduccionismo de la educación popular, en el que lo que termina resignándose o subordinado es el componente político y la búsqueda de la emancipación. Pero en este momento, se cree en la necesidad de fomentar la participación popular a través de metodologías participativas. La pregunta por la liberación, por la emancipación, apareció encarnada en escenarios más concretos, frente a los cuales actuar. Y las técnicas participativas

aparecen como posicionamiento y también como recurso para lograr politizar los cuerpos.

Si bien estas cuestiones nunca son generalizables al cien por cien, podríamos pensar que hay otro pasaje que ubica al sujeto joven de un lugar de educando a uno de educador/a. Si durante los sesenta fue con la juventud con quienes se trabajó en proyectos de educación popular, será en la década siguiente la misma juventud la que impulsará y dinamizará procesos de educación popular con los sectores más postergados, a partir de problemáticas concretas, por las que estuvieran atravesando. Esa misma juventud que es perseguida, secuestrada, asesinada, es la que también construye prácticas que buscan la emancipación de los pueblos, incluso cuando lo que está en juego es su propia vida.

Hay también una ampliación de lo político, que excede la sociedad política y en cambio tiene lugar en los territorios y comunidades. Se incorpora la dimensión de los Derechos Humanos y la participación democrática como aspectos a pedagogizar desde la Educación Popular. Se reafirma la vinculación entre Educación Popular y Política (es política, tiene una dimensión política, es un instrumento de transmisión de la lucha revolucionaria, de concientización y de conciencia de clase). Se reafirma el sentido de clase. La Educación Popular es vista como una educación política que busca el desarrollo de la conciencia de clase y se vincula a procesos de transformación revolucionaria de la sociedad. Hay un cuestionamiento a los partidos políticos, a quienes se les cuestiona el monopolio para hacer política. La educación popular aparece como una extensión de lo político a la vida cotidiana. El análisis de la macroestructura realizado por los partidos políticos se ve como incapaz de captar las dinámicas sociales que estaban teniendo lugar en el espacio social. Es ese modo unidimensional de hacer política, propio de las izquierdas, lo que aparece cuestionado. En las primeras formulaciones de los setenta, la educación popular aspiraba a crear un nuevo estado revolucionario. Y en el devenir, se desarrolló como movimiento junto a grupos no partidarios, y organizaciones que luchaban por los derechos humanos en el marco de

las dictaduras. Se aspira al desarrollo de la conciencia política desde el interior del propio sujeto político y ya no revelado externamente por el partido: la política se movió más allá de los partidos.

Otras modificaciones de época repercuten en el plano del lenguaje. Así, opera un cambio en la concepción del sujeto revolucionario, que pasa de ser el proletariado a ser los sectores populares, merced a una ampliación conceptual del término clase. Otra modificación tiene que ver con la incorporación de otras categorías provenientes del marxismo, diferentes a las que hasta ese momento se empleaban mayoritariamente. En la larga cadena de encuentros y desencuentros entre educación popular y el pensamiento de Antonio Gramsci, que se profundizará de la mano de los movimientos sociales a partir de la década siguiente, cobra especial importancia la categoría de intelectual orgánico, lo que permite develar los mecanismos de cooptación de las clases dirigentes respecto a las expresiones genuinas que surgen de los territorios, a la vez que estipular un programa de acción, de la mano de fomentar la formación política de esta clase de intelectuales. Para Gramsci (1981) cada clase social tiende a crear su propio grupo de intelectuales, lo que le da homogeneidad y conciencia. El intelectual orgánico, en tanto representante de una clase social con la que se siente identificado, es quien se encarga de generar hegemonía que permita la adhesión a la clase dominante o de construir otra hegemonía a la que se aspira a llegar. Sin embargo, el propio devenir histórico lleva a que las clases dirigentes incorporen a su seno a expresiones intelectuales provenientes de otras clases. Pero esto difícilmente sucede a la inversa. Por eso mismo, la formación de intelectuales que se identifiquen con los sectores subalternos y que sean capaces de sentir y ser apasionados y ya no solamente de saber y comprender aparece muy fuertemente entre las experiencias de educación popular que tienen lugar por estos años.

Por otro lado, se va a dar, posibilitado por el exilio, la concreción de una perspectiva más latinoamericana, en la medida en que se posibilita el encuentro de realidades y experiencias diferentes, de distintas realidades y

países. Así, empiezan a organizarse encuentros regionales, que son punto de concreción de proyecciones conjuntas y de una Patria Grande.

Ahora bien, habría que ver en las coordenadas actuales, con el surgimiento de un nuevo fascismo, de unas nuevas derechas que traen consigo algunas características nuevas como, por ejemplo, la militancia (lo que fue siempre un atributo de los sectores de las izquierdas y que ahora tiene también un fuerte sesgo entre la juventud) habría que ver si no estamos frente a un momento de pensar nuevas fundaciones desde las educaciones populares y las pedagogías críticas. Sin dudas a esta historización le faltan periodos, entre ellos, los concernientes al proceso de reformulación de la educación popular, pero este salto temporal busca reforzar puntos de encuentros y de discrepancia, de continuidades y rupturas, a fin de pensar el presente y especialmente, el qué podemos hacer desde las educaciones populares. En todo caso, intenta ser ésta una apertura a preguntas, a cuestionamientos que sean una invitación a repensarnos, a revisar lo que hacemos, para poder transformar lo que sea necesario.

Hay una necesidad de redefinir qué entendemos por Educación popular en tanto práctica que excede y que desborda; a la vez que poner en cuestión algunas ideas que aparecen históricamente asociadas a la EP. Por ejemplo, qué se entiende por emancipación, qué significa generar una práctica emancipatoria (en el sentido del para qué, en contra de quién y a favor de quién) pero también en lo atinente a la proyección de futuro. ¿Cuál es el futuro que pensamos? ¿Es posible hablar de una sola idea de futuro? ¿Cómo generar lo común o los comunes frente a tanta diversidad de proyectos y experiencias que buscan entender el presente y generar un marco de acción? También se hace cada vez más evidente el pensar en lo irreductible de las experiencias que se vienen llevando a cabo, por lo que ya no sería imposible encontrar un conjunto de elementos que definan qué sí y qué no se corresponde con esta pedagogía, y por ello, se abre la posibilidad de lo múltiple, existiendo ahora ya no una Educación Popular sino múltiples prácticas de educaciones populares.

Si una de las premisas de la EP es que la lectura del mundo debe ser el punto de partida de cualquier proceso, y que la finalidad de la praxis tiene que ser la vuelta a esa realidad para poder intervenir e interpellarla, desde dónde se lee, cómo hacer entrar en relación los procesos más micro con los procesos más macro. ¿Qué significa hoy el discurso de la opresión? ¿Opresión con respecto a qué? ¿desde qué lecturas de contexto interpretamos y damos sentido al mundo?

Por otro lado, aparece también la preocupación respecto a qué sujetos le hablamos desde las educaciones populares, cuáles son las coordenadas a partir de las cuales debemos leer a esos sujetos. Las configuraciones discursivas de las derechas actuales han logrado interpellar al sujeto joven y a los sectores subalternos, llevando a una adhesión a sus ideas incluso cuando éstas representan un claro choque contra sus propios intereses fundamentales. Recuperar la opción del sueño y la esperanza, en sus sentidos más políticos, aparece como una de las urgencias del momento, que permita instalar otras visiones de mundo, diferentes a las expresiones de muerte y exterminio, y de odio encarnadas. De la mano de la pregunta por el sujeto debe ir la apuesta por lo intergeneracional (hay allí un nudo de tensiones no resuelto entre lo viejo y lo nuevo, a la manera gramsciana) y también, la apuesta política por recuperar a las juventudes como sujeto político de cambio social. De lo contrario, se corre el riesgo de transformarse en un discurso que sólo interpele a quienes lo hablan, y que no tenga una incidencia real en los territorios ni en las realidades de los sujetos.

Vale también la pregunta de cómo vamos a hablarle a esos sujetos. ¿De qué manera vamos a interpellarles? ¿Cómo hacer que nuestro lenguaje les hable y les invite a gestar proyectos colectivos? Son las mismas poblaciones subalternizadas, precarizadas, que viven en las más absolutas precarizaciones las mismas que encuentran en los discursos de la derecha la gestación de un proyecto, que irrumpe desde lo novedoso y muchas veces desde lo performático, y que, por eso mismo, no ha sido sometido aún al ensayo de la historia como para probar si funciona o no funciona.

Así aparece la cuestión del lenguaje, la preocupación en torno a él. ¿Con qué lenguaje vamos a nombrar este mundo? ¿De la mano de qué categorías? ¿Cómo decodificar las nuevas emergencias? ¿Cómo construir sentidos otros frente a una hegemonía que interpela y cuestiona, pero que especialmente priva a los sujetos de su capacidad de ser más?

Lo que nos lleva a pensar en el sentido común y los modos en que éste se configura y se liga emocionalmente a quienes lo pregonan. ¿Cómo disputar la construcción de un nuevo sentido común, cómo rescatar los núcleos puros de buen sentido a partir de los cuales construir una nueva visión de mundo en la que puedan caber las expresiones de lo diferente, de lo disruptivo, de lo nuevo, de lo que aún no ha llegado a ser lenguaje?

Por último, hay un nudo de tensión respecto a la relación que se debe establecer desde los movimientos sociales con los gobiernos que se dicen o tienen un sesgo progresista. ¿Es posible la construcción de proyectos de educación popular desde los marcos del estado? ¿Cuáles son las potencialidades? ¿Cuáles las limitaciones estructurantes? En todo caso, cuál es el rol que debe jugarse desde la educación popular en relación con estos gobiernos.

Estas preocupaciones buscan colocar en la agenda la necesidad de fortalecer y revisar los discursos que sostenemos y las prácticas que realizamos de caras a la construcción de otros mundos, que por antagonismo con el mundo actual, coloque en un lugar de centralidad a la defensa de la vida y de los bienes comunes. Despojarnos de los esencialismos y permitirnos poner en duda las certezas acumuladas se torna urgente en los tiempos que corren, para poder tener una incidencia real en los procesos que vienen teniendo lugar y, especialmente, para poder aspirar a la construcción de otra sociedad, más humanitaria, más justa, más humana.

REFERENCIAS

Gramsci, Antonio (1981). Cuadernos de la cárcel. Tomo
2. Ciudad de México: Era.



Pedagogía de la memoria para el ¡nunca más!

Piedad Ortega Valencia*

El contexto del proceso de posacuerdo, particularmente en Colombia (2012-2022), y de una esperada transición política, ha posibilitado la emergencia de importantes luchas por los derechos humanos, la búsqueda de la verdad, justicia, reparación y no repetición, además de la configuración de unas políticas de la memoria¹.

La materialización de estas políticas ha significado reconocer al sujeto víctima como centro de interés de una urdimbre en la que se entrelazan las categorías de *pedagogía de la memoria*, *narrativas testimoniales* y *derechos de las víctimas* en perspectiva de considerar el actual momento transicional como una ventana de posibilidad para aportar a la constitución de un escenario social de formación, donde sea posible la emergencia de modos de subjetividad construidos sobre la base de la justicia, la solidaridad y la responsabilidad con las víctimas. Se trata pues, del

- * Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Educadora popular del colectivo Dimensión Educativa. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.
- 1 Hacemos referencia a las siguientes formulaciones: las recomendaciones expedidas en la Ley de Víctimas y Restitución de tierras (Ley 1448 de 2011), la cátedra de la paz (Ley 1732 de 2014), la Ley de Enseñanza Obligatoria de la Historia, la cual se expide en el marco de los acuerdos de La Habana entre la ex insurgencia de las FARC y el gobierno de Juan Manuel Santos. El alcance de esta ley (1874 de 2017) es ser incluida en el currículo escolar como una asignatura independiente y complementaria de las ciencias sociales, cuyos propósitos son: i) contribuir a la formación de identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación; ii) desarrollar el pensamiento crítico; y, iii) promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y a la paz; y el despliegue de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

abordaje de los usos políticos de la memoria en la construcción del presente, del pasado y del futuro. Con este horizonte se reafirma la inexistencia de neutralidad en la memoria, en contraposición con la apertura y activación narrativa desde el presente hacia el pasado en una visión prospectiva atravesada por sentidos y contenidos políticos, tal como sostiene Reyes Mate:

Decimos que la memoria es verdad, además de ser justicia y de ser nunca más, no repetición. ¿Qué significa decir de la memoria que es verdad? Quiere decir dos cosas. En primer lugar, la obligación que tenemos de cara a las víctimas de conocer sus últimos momentos para poder acompañarlas y eso lo debe el victimario a la víctima. Ese es un momento de la verdad. Ese deber que tenemos de conocer lo que ocurrió para hacerles justicia, para acompañarlas. Pero hay también otro significado de verdad en este contexto y es que la verdad, decimos los filósofos, se puede construir haciendo abstracción de la historia. Podemos construir un concepto de política pensando solamente en las teorías políticas. Eso ya no es posible. Desde que la humanidad hizo la experiencia en el siglo pasado de que es capaz de hacer lo que no puede pensar, verdad significa repensar todo, todo lo importante para la historia de una manera nueva y eso significa partir del sufrimiento de las víctimas. Entender la política como respuesta al sufrimiento de las víctimas. Entender la ética no como respeto a la propia conciencia sino como respuesta a la pregunta que nos hace, por ejemplo, Primo Levi, cuando nos dice “si esto es un hombre”. La verdad significa repensar todo a la luz de la barbarie para impedir que la historia se repita (2021).

Por ello, una reflexión sobre el ¡Nunca Más! como imperativo pedagógico en el contexto colombiano, implica necesariamente, como lo reclama el Padre Javier Giraldo (1998) hablar de medidas de reparación como el principal desafío de un país en transición, lo cual requiere que este imperativo sea leído en términos de movimiento, a través de la identificación de abordajes polifónicos; la caracterización de panoramas contextuales, la territorialización de comunidades sociopolíticas; así como también desde la reivindicación de las tensiones de la memoria con los distintos

vectores de verdad, que necesariamente invitan a leer y asumir el ¡Nunca Más!. Susana Sacavino (2015) nos plantea al respecto que:

El Nunca más alude a las consignas utilizadas por los movimientos de derechos humanos en el Cono Sur. Los informes de recopilación de informaciones y listados de violaciones a los derechos humanos por el terrorismo de Estado, elaborados por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep) en Argentina en 1984 y por organizaciones de derechos en humanos en Brasil en 1985 y en Uruguay, llevan por título Nunca más. Esta expresión fue reafirmada y comenzó a ser incorporada a la lucha contra los horrores de la dictadura por los grupos de derechos humanos, a partir del discurso de acusación del fiscal Julio Strassera en el juicio a las juntas militares en Argentina en 1985, en el que concluye: “Señores jueces: quiero renunciar expresamente a toda pretensión de originalidad para cerrar esta requisitoria. Quiero utilizar una frase que no me pertenece, porque pertenece ya a todo el pueblo argentino. Señores jueces: ¡nunca más!” (Serpaj, 1989, p. 1). A partir de esos informes, el Nunca más se incorpora en los diferentes países como un grito y una consigna de la lucha contra las violaciones sistemáticas de los derechos humanos cometidas por el Estado durante las dictaduras militares. Para los defensores de los derechos humanos, el Nunca más involucra tanto un esclarecimiento completo de lo sucedido bajo las dictaduras como el correspondiente castigo a los responsables de las violaciones de los derechos. (p.71).

Este ¡Nunca Más! es una exclamación y una urgencia espacio-temporal concreta, puesto que, en Colombia, la guerra continúa y las marcas e implicaciones de ésta aún siguen ancladas en las condiciones y dinámicas de un Estado Social de Derecho fallido, el cual opera en la materialización de políticas nacionales sistemáticas de eliminación (Tribunal Permanente de los Pueblos TPP)². De modo que los análisis acerca de la violencia política, sugiere Ricoeur (2000), pasan por develar “nociones

- 2 El TPP es un escenario de justicia popular que responde a un largo proceso histórico desde 1977, cuando se realizó el primero que juzgó a los crímenes cometidos por el ejército estadounidense durante la guerra de Vietnam. Está conformado por importantes juristas, intelectuales y personas que defienden los derechos humanos en todo el mundo. También juzgaron las dictaduras de Argentina y Chile. Consultar en: <https://www.tppcolombia.com/>

como lo irreparable en cuanto a los efectos, lo imprescriptible en cuanto a la justicia penal, lo imperdonable en cuanto al juicio moral” (p.593).

Desde este horizonte, un diálogo accionante entre pedagogía de la memoria en torno al ¡Nunca Más! implica tener en cuenta distintos aspectos, entre otros: las políticas de la memoria, los contextos socioculturales, las dinámicas políticas en constante tensión, los marcos sociohistóricos situados y, por supuesto, las prácticas pedagógicas abordadas desde las problematizaciones de la memoria³ en torno a sus usos y abusos. Ricoeur (2000) hace referencia a la existencia de la memoria impedida, memoria manipulada y memoria obligada, presentes en nuestras cotidianidades y sobre todo en los procesos formativos. Mélich, (2006) afirma que la memoria como categoría es la posibilidad de resituarnos en esos contextos que nos narran, pero que también son susceptibles de que los narremos de otras formas, así que, construir una pedagogía de la memoria [se logra] solamente, si hay «memoria ejemplar (o simbólica)» que ofrezca una «lección». La categoría didáctica necesaria para llevarla a cabo es el testimonio. El autor aclara que:

Primero: el que da testimonio no dice, «muestra»; segundo: el que da testimonio no pretende dar ejemplo ni ser un modelo, se limita a transmitir su experiencia; y tercero: la experiencia del testimonio es siempre la de un vacío, la de una ausencia, la de un ausente: la víctima que no ha sobrevivido. (p.7).

¡Nunca Más!

En sociedades como la nuestra que sigue viviendo la vulneración de Derechos Humanos y desde su nacimiento como república ha estado signada por el genocidio político⁴, crimen que se ha exacerbado en tiempo-es-

3 A propósito de estas distinciones se recomienda consultar el libro de Ricoeur, Paul (2000) La memoria, la historia y el olvido. México: Fondo de Cultura Económica.

4 Este hecho ha quedado evidenciado, entre otras fuentes, por los diversos relatos de sobrevivientes en la tercera sesión para Colombia del Tribunal Permanente de los Pueblos, marzo 25,26 y 27 de marzo 2021.

pacio del posacuerdo y transición política, la reflexión que hacemos desde la pedagogía de la memoria, nos demanda, recreando a Elsa Blair (2002) la recuperación de esos pasados en memoria colectiva, a su vez la narración y la puesta en palabras en la escena pública, y qué más cercanos a esa posibilidad que los espacios de formación. Siguiendo a la autora la recuperación de la memoria como categoría investigativa-formativa se constituye en esa forma privilegiada de poner no solo el dolor, sino los procesos de resistencia en la escena pública, no únicamente con el ánimo de lo que se ha banalizado como “paz, perdón y reconciliación”, sino como exigencia ética de reparación y garantías de no repetición, es decir, asumir como objetivo, proceso y proyecto pedagógico el ¡Nunca Más!.

¿Y después de la violencia qué queda? Esta preocupación la comparten sociedades que han vivido guerras internas y violencia política. Es una demanda constante que la sociedad y el Estado hacen “a la educación”, frente a la transformación de culturas ciudadanas en transición, pues ha de suponerse que junto con el paso de las acciones violentas se cambian las mentalidades y las costumbres que han sustentado, promovido y legitimado dichas acciones. Para atender el interrogante, se cuenta con numerosos trabajos que abordan aspectos particulares sobre los orígenes, actores y procesos en que las categorías Violencia, conflicto armado y paz en interrelación abarcan periodizaciones, analizan picos estadísticos de exacerbación, definen conceptos; sin embargo, adolecen en su mayoría de reflexiones pedagógicas que apunten a la comprensión del dolor que implica haber vivido por décadas en escenarios de Violencia y conflicto bélico; por ello es necesario que se reconozcan las historias de resistencia y dignidad que las colectividades y procesos sociales tienen para contar con respecto a la construcción de paz y horizontes de humanización para la no repetición. Plantea el padre Javier Giraldo (1998):

Encarna[n] el principio de oposición, [en] los movimientos Nunca Más [que] privilegian ciertos nodos como blancos de su lucha: el sistema de administración de justicia; las censuras a la memoria y los procesos culturales de estigmatización de las víctimas, las legislaciones represivas, etc.,

sin embargo, los postulados más profundos de su lucha tienden puentes hacia movimientos sociales más amplios que se identifican en los objetivos de supervivencia y emancipación, pero brindándoles también a estos análisis concretos sobre campos y mecanismos que también amenazan de otras formas la supervivencia y la emancipación humanas (p. 112).

El sentido ético del quehacer pedagógico nos exige trabajar para la transformación de nuestra historia sociopolítica, ello nos sitúa en un ejercicio continuo de construcción y rupturas con el ánimo de consolidar no solo en la palabra, sino en la acción un proyecto democrático, inclusivo e incluyente, atendiendo así a un principio básico del pensamiento crítico: formar con la acción y responsabilizarnos de nuestra propia experiencia histórica, siempre en relación con la de los Otros, que en perspectiva dialógica somos Nos-Otros: educadores, estudiantes, miembros de comunidades, con identidades propias, con singularidades etarias, que en colectivo hemos padecido la violencia, sufrido el conflicto bélico irresuelto, pero también no hemos dejado de soñar, anhelar y construir procesos de paz, aunque oficialmente no se nos reconozca como tales.

En este sentido, la pedagogía de la memoria se entiende como un acto ético que intenta dar respuesta a los interrogantes de memorias borradas, pues *formar memorialmente* es abrir la conversación, ampliar la comprensión de aquello que llamamos Otro, implicarnos en un encuentro e interpretación crítica (Rubio, 2010) entre la memoria historiográfica, la memoria del pedagogo y la de esos Otros que tensionan el conocimiento y sus maneras de transmitirlo con sus propias realidades experienciales. De tal manera que la memoria, como categoría didáctica, vincula la tríada pasado-presente-futuro no de manera lineal sino simbólica, desde una memoria ejemplar y también crítica al valorar la decisión de recordar y rememorar como principios éticos para la construcción de conocimiento social (Sacavino, 2015).

Este discernimiento está territorializado desde una pedagogía hermenéutica y narrativa (memorial y memoriosa, pero no memorizante) que orienta el aprendizaje del pasado como experiencia, del presente como

acción y del futuro como horizonte ético con un propósito pedagógico: enseñar para el ¡Nunca más! con procesos situados desde la experiencia en tejidos de posibilidad para problematizar el orden formal del tiempo (Rubio, 2010); dialogar críticamente con los relatos establecidos de la historia y cuestionarse sobre los futuros ya formulados desde las políticas educativas públicas.

Así, la pedagogía de la memoria asume la categoría de *lección simbólica*, del ¡Nunca Más! íntimamente ligada con la acción ética, pues solo hay lección si existe la posibilidad de comprender y actuar sobre el presente experiencial para transformarlo, desde un reconocimiento de alteridad. La pedagogía de la memoria forma para deconstruir la violencia; recuerda para poner de presente la peligrosidad de banalizar el mal; acoge el dolor como categoría para confrontar desde el sentimiento y la razón esta expresión de banalidad que se ha instalado en la esfera cotidiana de la inmediatez. Por eso exige que quienes dirijan el acto de educar sean productores de saberes, se equipen de lucidez para programar los contenidos, se carguen de humanidad y sensibilidad para implementar los métodos, elaboren gramáticas de paciencia, amorosidad y rigor (léase *responsabilidad*) en lo que se dice, se escribe y se transmite verbal, gestual y procedimentalmente.

Reivindicar el ¡Nunca Más! como un imperativo pedagógico, es apostar a un proyecto de escuela autónoma y para la vida: es asumir una pedagogía para la dignidad, dedicada a la formación para el restablecimiento ético de una sociedad que ha naturalizado la barbarie. Asumir una postura crítica y pedagógica frente a esta naturalización es asumir el derecho a vivir en paz, sin excepcionalidad alguna, todas las personas y sus territorios, pueden recuperar las condiciones identitarias; en esa tarea la educación y la pedagogía requieren vincularse sensiblemente con las afecciones producidas por la guerra, preguntándose, por ejemplo: ¿Qué nos haría menos sufrientes? ¿Qué compromisos con la vida propia y la de otros podemos pactar en colectivo respeto el entorno, las singularidades, a los seres vivos? Una educación que le apunte a la equidad con relación

a la alteridad construirá escuelas justas, equitativas, respetuosas, afectuosas y sensibles frente al valor de la existencia.

Más que sistemas prescriptivos y reiteradas recomendaciones que se dinamizan de acuerdo, por lo menos en Colombia, de cada intento de pacto de paz, se requiere de voluntad política para la elaboración conjunta de proyectos educativos que en la práctica pedagógica, se apoyen en principios éticos y políticos que tengan como propósito que los saberes pedagógicos y sus sustentos epistémicos acojan los elementos experienciales de dolor y la resistencia de las sociedades que le están apostando a la transición. Ello exige incorporar no solo currículos, materias, cátedras, sino sentidos que asuman las experiencias vividas, las memorias evocadas y reconstruidas y los imperativos categóricos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición como prácticas cotidianas en todos los escenarios de formación.

Por otra parte, desplegar una pedagogía de la memoria que posibilite dinámicas de reparación simbólica e integral, en un horizonte de formación para el ¡Nunca Más!, significa que sea asumida como:

- Emprendedora de apuestas para afianzar los derechos humanos y trabajar en torno a la construcción de memorias históricas, colectivas y autobiográficas.
- Tejedora de la tríada pasado-presente-futuro como posibilidad de urdimbre para aprender de nuestro pasado reciente, como posibilidad de formación desde la alteridad y el acogimiento sensible, ético y político de las Otriedades que comparten historias de dolor, pero también procesos de resistencia digna.
- Lugar de comprensión amplia de la paz, que no se reduzca a escenarios de negociación, sino que posibilite la afirmación de las plataformas y las agendas de transformación de las causas estructurales que han dado lugar al conflicto social y armado que sigue estando anclado en nuestro país.

- Escenario de debate en que podamos agenciar las polifonías narrativas, experiencias que entonen con la transformación de la guerra hacia la formación de la paz, permitiendo un diálogo respetuoso entre diferentes posturas, que constituyan punto de fuga a la polarización social existente.
- Conversación inacabada que convoque permanentemente a la reconstrucción de las preguntas y, por supuesto, a intentar dar respuestas inconclusas, claro, pero siempre con la expectativa de un diálogo de saberes con educadores(as) de escuelas, movimientos sociales, universidades, redes e iniciativas comunitarias, sindicatos magisteriales y políticas educativas.
- Apuesta político-cultural, en las que la acción pedagógica se comprenda como una relación de alteridad, una correspondencia con el Otro, una reciprocidad ética basada en la responsabilidad, la hospitalidad y desde sus construcciones poéticas (la escucha, la acogida, la recepción, el reconocimiento y el cuidado).
- Campo epistémico que incorpore múltiples formas culturales, estéticas, literarias y psicosociales para orientar el acto formativo desde el horizonte de la pedagogía crítica, que posibilite pensar los procesos de transformación, traducción, de reinterpretación y creación, en suma de reflexión, a partir de una condición configurante: la alteridad, la cual trabaja desde y con la temporalidad, espacialidad y la corporeidad de los sujetos participantes.

Con estos planteamientos es que intentamos aprender conjuntamente la lección: ¡Nunca Más! desde una apuesta colectiva de transformación, para formarnos, narrarnos y vivir de otras maneras, porque tenemos el compromiso de entregarles a estas nuevas generaciones de jóvenes, militantes políticos, emprendedores de memorias, sobrevivientes y víctimas, gestos de cuidado, de confianza y de amorosidad, que puedan traducirse en decisiones políticas de reconocimiento de un país que quiere hacer el tránsito de la guerra a la paz.

REFERENCIAS

- Blair, Elsa (2002). Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, 21. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1413/1490>
- Giraldo, Javier (2016). ¿Paz en Colombia? Desde los márgenes. <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article257>
- Giraldo, Javier (1998). El ¡Nunca Más! como movimiento social. Recuperado de: <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article29>
- Giraldo, Javier (2020). Inspección somera al exterminio de los gérmenes de una sociedad humana. Consultado en: <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article288>
- CONADEP (1984). Informe Nunca Más. Buenos Aires: EUDEBA
- Mèlich, Joan Carles (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 115-124.
- Mélich, Joan Carles (2002). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthhropos.
- Ortega, Piedad; Merchán, Jeritza y Castro, Clara (2018) *¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más!* Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Reyes Mate, Manuel. (2021). La verdad. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?time_continue=48&v=-_Im9nhOv70&feature=emb_logo
- Rubio Soto, Graciela. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: Hacia una pedagogía de la memoria*. España: Universidad de Granada. Consultado en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4865/18654010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ricoeur, Paul (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacavino, Susana (2015). Pedagogía de la Memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios Segunda época*, 41, 69-85.
- Tribunal Permanente de los Pueblos. (2021). Genocidio político, impunidad y crímenes contra la paz en Colombia (Sentencia). Recuperado de: https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20210609_Genocidio_politico_impunidad_crímenes.pdf
-



Tiempos revueltos, *subjetividades diluidas*

Desafíos para los procesos de formación de sujetos

Estela Quintar*

Algo esencial está cambiando esencialmente. Está claro.
Sin embargo, no es tan claro qué está cambiando.
Y en qué planos transcurre el cambio.
Y con que estrategias de pensamiento podemos situar los cambios,
aunque más no fuera para formular los problemas.
(Lewkowicz, 2006: 19)

1. *Sintiendo el devenir del presente*

Sin lugar a duda, vivimos tiempos *revueltos*, abstrusos y agobiantes, todos - de alguna manera - lo sentimos... “algo esencial está cambiando esencialmente” y, posiblemente, sean nuestras propias subjetividades, con todo lo que ello conlleva: ansiedad, angustia, desconcierto y una constante sensación de sombras, de sinsentido que abarca todos los órdenes de nuestras vidas. Y esto impacta y afecta profundamente nuestras formas de sentir y de pensar.

* Doctora en Antropología Social y actual Directora del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina - IPECAL - www.ipecal.edu.mx

Y cuando los cambios inducen alteraciones profundas en los modos de sentir y pensar el mundo de la vida por el cual transitamos, tanto subjetiva como comunitariamente, cambian necesariamente nuestras formas de relacionarnos con la realidad. Realidad que se actúa y experiencia en prácticas, vínculos y representaciones que devienen drásticas en sus mutaciones; se hace presente una sensación de quedarnos sin coordenadas de localización psicosociales y culturales que nos den sentido y marcos de comprensiones que contribuyan a estabilizar la subjetividad social. Percibimos la ausencia de referentes axiológicos y valóricos que nos sirvan para retejer lo cotidiano. Nuestros esquemas mentales conceptuales referenciales y operativos se quedan suspendidos y altamente tensionados, estresados frente a una psicopatología social que no alcanzamos a develar¹.

¿Qué nos trajo hasta aquí? ¿Cómo fue que llegamos a este tiempo donde las películas y series de ciencia ficción, como “*Los juegos del hambre*” o “*El juego del calamar*”, nos sumen -con una increíble fuerza de atracción inconsciente- confundiéndonos entre la realidad y la ficción? ¿Quién es la *otredad* en estos tiempos de pluriversos y metaversos?

2. ¿De qué pasado nos habla este presente?

Creo que *aún* no hemos develado a cabalidad lo que ha significado la segunda revolución de la ciencia y la técnica (Shaff, 1985) y su incidencia en el mundo socio histórico -político y económico – pero, sobre todo, su impacto en la dimensión cultural. Esta revolución, de fines de los años '60, tomó forma en un proyecto pos-industrial totalizador que se ha dado en denominar “neoliberal”; proyecto que nos ha llevado, con paso seguro, a la *reconfiguración de la subjetividad* social lo que se manifiesta,

1 Ejemplo de esto es la emergencia de personajes como Donald Trump en Estados Unidos, Nayib Bukele en El Salvador, Javier Milei en Argentina; personajes que nos hablan más de las sociedades que los sostienen que de sí mismos y sus espectacularidades, especulaciones y mitomanías, que asumen con crueldad y violencia el malestar de la cultura post-industrial.

entre otros aspectos, en la construcción del sujeto neoliberal, como bien lo denomina Christian Laval (2015), recreándose así al sujeto moderno que nos dejara la revolución industrial.

Con este *sismo antropo-tecnológico*, se iniciaba la actual era del *feudalismo tecnológico* (Varoufakis, 2023) de la mano de la nanotecnología, la genética y la energía y de un programa estratégico y táctico feroz y tremendamente inhumano del capitalismo totalitario que marcó el nacimiento del *tecnocapitalismo*. Proyecto que leímos, y a mi entender seguimos leyendo, desde coordenadas epistémicas -categoriales, teóricas y metodológicas- modernas e ideológicas, sobre todo desde el mundo progresista, totalmente desfasadas del devenir histórico (Zemeleman 1988, 2011) en el que nos introduce esta segunda revolución *tecnocapitalista*. Centramos nuestra mirada en lo político económico - con mirada del capitalismo moderno e industrial - y la ruptura total fue, y sigue siendo, en lo simbólico y lo subjetivo y, por ende, cultural.

La novedad de este proyecto hipercapitalista y conservador fue haber diseñado como estrategia la *abducción* de las subjetividades sociales, mutando la fuerza magmática del deseo como pulsión de vida, obturándola en el devenir de un sistema de competitividad desenfrenada, satisfacciones inmediatas y de felicidad *marketinera*, instantánea y artificial. Todo se banaliza y degrada para ser “bien vendido”, efectivo y rápido; respuestas fabricadas por intereses de venta introyectados, lo cual nos va desconectando de nosotros mismos, de nuestra creatividad y capacidad reflexiva rebasada por *cosas* y modas efímeras, incluso de *ideas algorítmicas* que parecen progresistas, fragmentadas e impuestas por agendas internacionales.

Así este proyecto fue tomando, de manera silenciosa, expansiva y por momentos con entusiasmo de las mayorías, las estructuras cognitivas y emocionales², alienándolas en un individualismo consumista y com-

2 Para profundizar en esta problemática ver, entre otros, Berardi, Franco “Bifo” (2011). *El tercer inconsciente. La psicoesfera en la época viral*; Rolnik, Suely (2019). *Esferas de la insurrección*.

petitivo sin límite, que agudiza de manera radical el actuar constantemente desde lógicas de interés por sobre lógicas de compromiso social y comunitario, *liberalizando* las posibilidades de éxito y falsos *self*, en una excitación constante del deseo de consumir y *brillar*, instalando una suerte de permanente sin sentidos, lo cual profundiza *el vacío del consumo que consume* compitiendo por ese mismo consumir y propiciando un malestar que se objetiva en campos emocionales de rabia y frustración.

Con ello se instala una *psicoesfera* de nuevas psicopatologías sociales que se objetivan en depresión, neurodiversidades, alza de suicidios de jóvenes, aumento de consumos de psicofármacos y drogas como el fentanilo, que trae a la realidad zomnificaciones de ciencia ficción minimizando sujetos, cada vez más solos y más zoologizados.

La táctica: la tecnologización de la vida cotidiana a través de dispositivos de control no sólo digital sino *formateando* todo lo que se encuentra al paso, quitando creatividad, imaginación y posibilidades de acción a través, por ejemplo, de los famosos criterios de calidad que alteraron modos de producción en todas las áreas de producción humana, especialmente en el agro, por ejemplo en la llamada “revolución verde” y sus consecuencias en la industria de la alimentación humana y animal³.

En educación fue la introducción de la tecnología educativa a través, entre otras cuestiones, del curriculum y las *técnicas* de planificación, así como de las famosas Tuning y las políticas de indexación de la producción intelectual, que modificó el sentido mismo del ser intelectual por las condiciones laborales econométricas que viciaron, en gran medida, las políticas de educación superior a través de la meritocracia, lo que a su vez deterioró notablemente los modos de producción de conocimiento histórico y comunitario, así como las formas de subsistencia solidaria.

Apuntes para descolonizar el inconsciente.

- 3 Lo que creó grandes negociados, como los de Monsanto y el uso de agroquímicos, biotecnología y transgénica de semillas, con los consecuentes resultados tanto económicos como de salud pública.

En este paisaje de múltiples articulaciones, lo que penetró e impactó de manera absoluta el sentir y el pensar de las masas fue y es el uso de los medios de comunicación masiva. Fundamentalmente la tecnología de la imagen a través del fenómeno de la *pantallización*. Primero a través de los monopolios de los medios de comunicación masiva – radio, diarios, revistas y televisión-, desde los años '90 el desborde del *marketing* y el *marketing* político y el uso de la semiótica, la psicología y la antropología en estos campos pragmáticos de activación del consumo; hoy gobernado – y en muchos casos manipulados - por el *digital marketing strategist* que organiza el mundo simbólico social a través de las redes sociales⁴.

Frente a esto, la mente colectiva sufre una reconfiguración brutal donde *lo imaginario, lo real y lo simbólico*, en su incoherencia, generan nuevas patologías sociales entrando en lo que Bifo Berardi (2023) llama *demen- cia social sin cerebro* propiciando automatismos desconectados, descon- certados y en la emergencia al culto libertario, así como la disolución del Estado en un darwinismo digital que tiende a la disolución de la demo- cracia y la marcada tendencia al anarco capitalismo y el nano fascismo.

La racionalidad crítica no tuvo ni tiene capacidad de reacción frente a la disolución de valores y la integridad mental. La ausencia de pensamiento crítico y unos sistemas educativos desfasados de la realidad y del sentido que ésta debería cumplir en tiempos de *necropolítica*, ha dejado desar- mada a una oposición posible tanto en el campo de la política como de los procesos formativos de sujetos.

Quienes sí se desarrollaron, abriendo nuevos y presagiosos ángulos de mirada y visión, fueron las expresiones artísticas y literarias, especial- mente el cine y el cine de ciencia ficción. Se adelantaron, y en mucho, a

- 4 Un caso emblemático en la actual Argentina 2024 del presidente Milei, es el responsable de las redes que cobra – en un ambiente de tremenda pobreza social - 10.000 dólares mensuales y maneja un ejército de *trolls* con 50.000 cuentas activas y ficticias en las redes *on line*, creando *burbujas* identitarias de identificación – no de argumentación ni de opinión – alterando y activando el campo emocional centrado en el odio con semíticas violentas, *verdades performativas* y *fake news*.

las producciones intelectuales en su lectura de mundo. Películas icónicas como *Fahrenheit 451*, *Matrix*, *Brazil*, *Blade Runner*, *Her (Ella)* y, más actualmente, la galardonada *Joker*, enlazadas a una literatura que tuvo algunos grandes de la imaginación de lo posible como el indiscutido George Orwell con su fantástico texto *1984*, así como Ray Bradbury e Isaac Asimov, entre otros.

También el cine tuvo enorme presencia y capacidad de crear realidades, desde las construcciones más oscuras en la penetración de lo bélico y la violencia a través de la industria hollywoodense, mezclada con ciencia ficción y *glamour*, en cintas emblemáticas como *RoboCop*, el fenómeno *Marvel*, las últimas versiones de *Misión Imposible*, entre muchas otras donde se naturalizan muertes, tráfico de todo orden y presencia gubernamental, lo que es intensificado por la industria de los videojuegos de la mano de personajes como Stephen Bannon, donde las matanzas interactivas trascienden fronteras y se organizan redes de relaciones.

Otra de las dimensiones poco mencionadas en este intento de historizar este presente, es la degradación y banalización de la espiritualidad y la religiosidad, dos cuestiones distintas pero sustantivas en términos socioculturales.

Durante el SXX algunas frases icónicas rondaban el pensamiento progresista de un no siempre bien interpretado Nietzsche: “Dios ha muerto” o “la religión es el opio de las naciones”, retomando a Marx; y, con ello, la teología pasó a ser un disminuido y cada vez más acotado campo de conocimiento. El ser agnóstico y/o ateo se fue imponiendo como un mandato erudito e ideológico – recordemos la revolución cultural de Mao (Girard, 1998).

Si bien es cierto que ha habido una lógica de poder e interés detrás de las institucionalizaciones religiosas y espirituales, también es cierto que la espiritualidad y lo sagrado mantiene un equilibrio fundamental en la

humanidad y su relación con lo no humano; esto desde que el animal mamífero hominizado habita este planeta.

En este sentido son más que interesantes las reflexiones de George Steiner al respecto de estos hechos y acontecimientos en la sociedad Occidental en su magnífico texto *Nostalgia de lo absoluto* en el que puede constatarse:

una apreciable decadencia del papel desempeñado por los sistemas religiosos formales... Algunos sitúan su origen en el desarrollo del racionalismo científico... Otros lo atribuyen al escepticismo y el secularismo explícito de la Ilustración con sus ironías sobre la superstición de las iglesias; otros mantienen que fue el darwinismo de la revolución industrial... lo cierto es que para la gran mayoría de hombres y mujeres pensantes... las fuentes vitales de la teología, de una convicción doctrinal sistemática y trascendente, se habían agotado... Este decaimiento, este agotamiento, que hasta tal punto llegó a afectar al centro mismo de la existencia intelectual y moral de Occidente, dejó un inmenso vacío. Y donde existe un vacío, surgen nuevas energías y realidades que sustituyen a las antiguas (Steiner, 2001:14-15)

Y este vacío se llenó de ideología y de una nueva teología: la teología capitalista y el poder del dinero⁵. Sin embargo durante fines del SXX e inicio del SXXI se comenzaron a manifestar movimientos espirituales de orden religioso, místico y espirituales que superan, y en mucho, la moda del *new age* (Díaz Brenis, 2002). Movimientos que, desde una profunda necesidad de búsqueda, exploran alternativas de sostén interior y comunitarias frente a circunstancias como las que más arriba se intentan exponer.

La malversación – fundamentalmente ideológica y capitalista - de la espiritualidad – como bien lo dice Steiner - generó una ausencia de lo espiritual que, de alguna manera, agudiza el sentimiento de orfandad y soledad de un mundo cada vez más pragmático desde la pulsión de muerte

5 Para profundizar en esta problemática ver Hinkelammert, Franz (2018). *Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo*. España: Editorial Akal.

generalizada -los eventos bélicos del SXX y lo que va de este siglo como en Ucrania y Gaza lo demuestran, sumado a los horrores de las dictaduras militares en América Latina-.

Actualmente, hay un retorno a las medicinas ancestrales, así como a diferentes filosofías orientales y el rebrote de alternativas como la de la teología de la liberación, prácticas que contribuyen, de diferentes maneras, a la búsqueda de la paz interior y el bienestar común frente a tanto dolor, injusticia social e individualismo extremo.

Es decir, lo sagrado y la espiritualidad es y ha sido un sostén ético y moral fundamental en la vida de la humanidad. Desde el hombre de las cavernas, pasando por enormes civilizaciones como la egipcia, las indígenas, el sufismo, entre otras, hemos buscados la presencia de lo espiritual y místico, lo cual ha sido, sin lugar a duda, la posibilidad de equilibrar los procesos de sostenimiento de la vida, como bien lo muestra en sus escritos René Girard (1988).

Ante este panorama de individualismos radicales y de *necropolítica* que hace de la inseguridad, de la salud pública y la fragilidad social un bastión de esta nueva era, cabe preguntarnos: ¿Cómo nos colocamos frente a esta época de *sujetos diluidos* por la confusión y las contradicciones experienciales y vitales entre lo simbólico, lo real y lo imaginario? ¿cómo actuar frente a la incapacidad de desciframiento del presente vital?

4. La formación de sujetos. El gran desafío de época

Como todos sabemos, el orden dominante -colonial y civilizatorio- hizo del sistema educativo y de la formación de sujetos, a través de medios y herramientas institucionales -estatales y privados-, el espacio privilegiado de construcción de prácticas, relaciones, creencias, mitos y ritos que configuran identidades socioculturales, mundos simbólicos e imaginarios productores -a la vez que producentes- de realidad.

Es por esto que, los cambios de época que estamos viviendo producen *alteraciones en los modos de sentir y pensar* instituidos desde el proyecto de la modernidad capitalista. Como se viene diciendo, desde los años '70 el tecnocapitalismo que vivimos, fue introyectando e instituyendo relaciones, prácticas, mitos y ritos socioculturales que trastocan lo aprendido. Hoy se necesita otro tipo de sujeto, como bien se ha venido planteando, y el orden dominante lo supo *diseñar*.

Es por lo tanto allí, en el corazón mismo del actuar del orden dominante: el sentir y pensar que configura subjetividades sociales, donde los trabajadores de la cultura, de perspectiva progresistas, deberíamos –como siempre- propiciar procesos de formación como espacios de posibilidades de transformación del *sujeto neoliberal y diluido* y el *pensar algorítmico* y tecnocultural. Necesitamos promover y propiciar la recreación de un *sujeto integrado, comunitario* y un *pensar histórico, comprensivo* para poder imaginar respuestas pertinentes al tiempo y espacio vital.

Desde esta convicción y a manera propositiva deseamos donar algunas notas que venimos experimentando para posibles y renovadas melodías de convivencia más armónica. Es desde esta perspectiva que consideramos que se hace cada vez más necesario:

-Recolocarnos epistémicamente desde las coordenadas de *pensar analítico* –positivo, lineal/causal y jerárquico funcional– de *racionalidad científica* a un pensar crítico- hermenéutico de *racionalidad sensible*.

Esto tiene profundas implicancias no sólo teórico-metodológico sino también en el campo de los procesos mismos de formación de sujetos, valorando y promoviendo principios como los de reciprocidad y complementariedad entre diferencias por sobre los de competencia, control e intereses individuales.

Lo que nos compromete a comprender:

Que la enseñanza es *provocar el deseo de saber subjetivo y comunitario* por sobre la reproducción del *supuesto saber* explicativo teórico y/o ideológico del que enseña.

Que la conciencia histórica se enseña a través de la problematización de lo que se vive y por qué se vive, poniendo bajo sospecha los propios esquemas conceptuales referenciales y operativos con los que *miramos* la realidad.

La importancia de cambiar *clase* por *calle*, rompiendo los muros establecidos –materiales y mentales– para activar la comprensión de que enseñar es promover el investigar como posibilidad de: *construir conocimiento histórico* en diferentes niveles de complejidad vital; y, que la teoría –desde un pensar categorial– es convocada por la realidad para comprenderla en su complejidad y no desde aulas con tiempos parametrales y explicaciones extemporáneas a los sujetos y sus vidas.

Que es fundamental señalar la diferencia entre *información* y *conocimiento*. Este último lo recrea el sujeto y su sentir/pensar, la información deviene de la externalidad del sujeto.

La importancia de incorporar y problematizar el uso de la tecnología aprendiendo a identificar tendencias, propiciando *la construcción de la coherencia entre lo real, lo simbólico y lo imaginario*.

Los cual implica, entre otros aspectos:

Desplazar la lógica explicativa de la racionalidad científica a la de construcción de problemas propia de la racionalidad comprensiva.

Recuperar al sujeto y su subjetividad aprendiendo de su propia historicidad como ángulo de mirada para comprender más y mejor el mundo de la vida y sus relaciones micro/macro.

Promover como dispositivo didáctico y político lo grupal/comunitario como espacio de *contención, reflexión y ampliación de conciencia*, así como construir conocimiento comunitario desde la diferencia, el diálogo y la conversación: el otro no es el enemigo, el enemigo es la incompreensión de la diferencia.

Valorar lo micrológico como *campos mórficos*⁶ y *resonancia social cálida* en procesos de transformación que atraviesen el individualismo radical en un profundo reconocimiento del otro y el otro siempre diferente.

Hoy la acción educativa pasa, en gran medida, por la contención comunal y la salud mental que rompa con la soledad, el individualismo y la competencia por la sobrevivencia.

-La comprensión, la interpretación y la articulación como operaciones superiores del pensamiento para develar el presente, a la vez que pensar de manera compleja y en totalidad.

-Generar campos problemáticos para salir del entrampamiento de época que hace de los hechos o eventos particulares afirmaciones generales.

Desde ya, estas son algunas puertas y ventanas que abrimos al debate y conversaciones necesarias. En esta perspectiva, y a manera de conclusión, quisiera decir que éstas son reflexiones que venimos desarrollando con la idea de contribuir y *comunitarizar*, como núcleos de buen sentido, al pensar y el pensar crítico de un espacio de pensamiento, como lo es el *GT de Pedagogías Críticas y Educación Popular* a la propia comunidad de CLACSO y a todos aquellos dispuesto a *pensar-nos* juntos.

En tiempos sin lugar a duda *revueltos* tenemos la necesidad imperativa de, como decía Julia Kristeva (2001), convertir lo *revuelto* en *re-vuelta*, en tanto regresar a nosotros mismos para objetivar posibilidades, sueños y acciones que nos dignifiquen desde la rebeldía frente a tiempos donde

6 <https://www.enriccorberainstitute.com/blog/los-campos-morficos-y-la-mente/>

pareciera que lo siniestro nos revisita. Hoy más que siempre la vida y la vida justa es y será nuestra apuesta.

REFERENCIAS

- Berardi Bifo, Franco (2011). *El tercer inconsciente. La psicoesfera en la época viral*. Buenos Aires: Editorial Caja Negra.
- Berardi Bifo, Franco (2023). *Medio siglo contra el trabajo. Canon bífido*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Diaz Brenis, Elizabeth (2002). "Nueva era: una religión para la polis posmoderna". *Revista INHA*. Nro. 68.
- Girard, René (1998). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Hinkelammert, Franz (2018). *Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo*. España: Editorial Akal.
- Laval, Christian (2015). "Antropología del sujeto neoliberal". En el seminario *Pensar con la Antropología*, Laboratorio Sophiapol, 30 de marzo de 2015, Universidad París Oesterle, Nanterre La Défense.
- Lewkowicz, Ignacio (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Rolnik, Suely (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Edit. Tinta y Limón.
- Schaff, Adams (1985). *Qué futuro nos aguarda. Las consecuencias sociales de la segunda revolución de la ciencia y la técnica*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Steiner, George (2001). *Nostalgia del absoluto*. España: Editorial Siruela.
- Varoufakis, Yanis (2023). *Tecnofeudalismo. El sigiloso sucesor del capitalismo*. Barcelona: Editorial Deusto.
- Zemelman, Hugo (1988). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: siglo veintiuno S.A.
- Zemelman, Hugo (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Ciudad de México: siglo XXI editores.



Cristalizaciones (y des-cristalizaciones) de demandas sociales

Disputas constituyentes en el campo educativo chileno

David G. Miranda*

El inconcluso proceso constituyente en Chile ha dejado una serie de elementos que reflejan las disputas sociales más álgidas durante las últimas décadas, las que se han sistematizado en el trabajo de cabildos e iniciativas populares de norma que alcanzaron a ingresar al fallido borrador de nueva constitución política del estado, reflejando tensiones no resueltas que han sido claves para comprender las luchas sociales en los últimos años en Chile. Desde octubre de 2019 hasta la fecha, estos procesos fueron dejando a la luz las deficiencias de los mecanismos institucionales (o quizás su excesiva eficacia) para brindar respuestas satisfactorias a las demandas expresadas por diversos colectivos y agrupaciones que abogan por avanzar en diversos frentes, desde un enfoque de dignidad y justicia social. En esa clave, sin duda alguna, en los dos fallidos procesos constituyentes, la educación tuvo un lugar de relevancia, en tanto derecho social, aunque también por sus implicancias en otros asuntos públicos de carácter crítico, como la socialización de la perspectiva de género, la conciencia sobre el medioambiente, las problemáticas de interculturalidad y pueblos originarios, los derechos de personas neurodivergentes y de las diversidades sexo-genéricas no-binarias, entre otras temáticas

* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha (Chile).

sociales de discusión constitucional. Para abordar esta compleja trama de demandas sociales asociadas a la educación y su escaso avance luego de cinco años desde la revuelta social, acudimos a la metáfora de la cristalización y descristalización de éstas, específicamente en lo que respecta a lo observado con las iniciativas populares de norma (IPN).

Algunas cifras de participación ciudadana

Según el documento publicado por la Secretaría de Participación Ciudadana (2023), el cual sistematiza “los trabajos de participación ciudadana llevados a cabo en función de los procesos constituyentes anteriores, a partir del año 2016” (2023:13), Chile se encontraba en un “momento constituyente” (Ackerman, 1991), marcado por altos niveles de participación y movilización política. No obstante, debido a los niveles de eferescencia social, el ejercicio recopilatorio debió ser acotado, buscando dar cuenta de la enorme diversidad de demandas ciudadanas expresadas a través de diferentes instancias manifestadas por un “tejido asociativo y comunitario que es un activo social relevante para la cohesión social” (Secretaría de Participación Ciudadana, 2023:10). Sólo a modo de ejemplo de los niveles de participación, en su apartado denominado “Cabillos y encuentros previos” (2023:117) a la instalación de la Convención Constitucional, se especifica que, únicamente en dicha modalidad, habría participado un total de 154.541 personas, en una cantidad de encuentros que alcanzó las 16.242 instancias, entre octubre de 2019 y enero de 2022. En esta modalidad de encuentros, en términos de resultados “se señala que, a grandes rasgos, se notó un interés marcado por temáticas llamadas derechos sociales por sobre otras, especialmente en relación a la educación, salud y pensiones” (2023:120), los cuales quedaron categorizados en un primer nivel de “preocupaciones comunes y generales” (2023:120) manifestadas por la ciudadanía, al tratarse de temas preponderantes en un amplio conjunto de encuentros de este tipo. Además de ello, si consideramos en términos globales el proceso de 2019 a 2022, alcanzó a congregar mecanismos de participación que incluso alcanzaron

los 2 millones de personas, como fue el caso de la consulta de 2019 organizada por la Asociación Chilena de Municipalidades (AChM). Así, es posible comprender que dicha sistematización refleja, entre otras cosas, el grado de prioridad que constituye la educación y, en general, la política educativa, a la hora de levantar demandas sociales orientadas a la justicia social, así como a la superación de problemáticas históricas en Chile, como lo es la fuerte desigualdad económica y de oportunidades. En vista del rechazo del primer texto y ante la voluntad de avanzar en un segundo proceso, dominado por el conservadurismo y que terminó siendo también rechazado en las urnas, también se implementaron mecanismos de participación ciudadana. De acuerdo al órgano oficial, durante el segundo proceso (2023) en términos de participación total, las iniciativas presentadas alcanzaron los “269.864 ciudadanas y ciudadanos, provenientes de 346 comunas de Chile, junto con 1.640 compatriotas que viven fuera del país” (2023). Como referencia de procesos anteriores, y en un rango similar a estas cifras, el proceso de Michelle Bachelet alcanzó a congregarse a 217.438 personas. Sin duda alguna, la efervescencia del “momento constituyente” fue bajando dramáticamente, en términos de participación popular, tomando como referencia el proceso de 2022.

Articulado sobre educación en la primera propuesta de nueva constitución (*crystalización*)

En la primera propuesta de nueva constitución plebiscitada (y rechazada con un 62% de los votos), si bien da la impresión que dicho resultado no es atribuible especialmente a los aspectos relacionados con el ámbito educativo, existen ciertos aspectos que fueron ampliamente discutidos, comenzando por la libertad de enseñanza, principio liberal aplicado a la creación de centros educativos, y proclives a las políticas de mercado, que al ser reconceptualizada¹, generaba dudas y/o debate sobre el rol de

¹ Ésta pasaba de ser definida como “el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” (CRCH, 1980), a “comprende la libertad de padres, madres, apoderados y

los actores privados en educación. El borrador abandonaba la “comprensión de la libertad de enseñanza como la posibilidad de crear y gestionar proyectos educativos. Sin embargo, esto no significa en absoluto que se prohíban los establecimientos particulares” (Educación 2020, 2022).

Otro de los rasgos relevantes del texto era su enfoque sobre grupos históricamente excluidos, concepto que se enlaza con el artículo 1 del borrador, que proponía que Chile se constituyese “como una república solidaria” (art.1.2) y cuya democracia fuese “inclusiva y paritaria” (art.1.2). Además de ello, la propuesta consagraba en su artículo 6to a un estado que “promueve una sociedad donde mujeres, hombres, diversidades y disidencias sexuales y de género participen en condiciones de igualdad sustantiva, reconociendo que su representación efectiva es un principio y condición mínima para el ejercicio pleno y sustantivo de la democracia y la ciudadanía”. Así, dichos principios se expresarían en el ámbito educativo en el art.37: “El ingreso, permanencia y promoción de quienes estudien en la educación superior se regirá por los principios de equidad e inclusión, con particular atención a los grupos históricamente excluidos y de especial protección, prohibiéndose cualquier tipo de discriminación” (art. 37.5), al tiempo que garantizaba la gratuidad de la educación superior pública: “Los estudios de educación superior conducentes a títulos y grados académicos iniciales serán gratuitos en las instituciones públicas y en aquellas privadas que determine la ley” (art.37.6).

Otro de los aspectos educativos ampliamente discutidos, y que responde a las problemáticas de género expresadas en los ciclos de protesta reciente, fue el de la Educación Sexual Integral: “Todas las personas tienen derecho a recibir una Educación Sexual Integral, que promueva el disfrute pleno y libre de la sexualidad; la responsabilidad sexo-afectiva; la autonomía, el autocuidado y el consentimiento; el reconocimiento de las diversas identidades y expresiones del género y la sexualidad; que

apoderadas a elegir el tipo de educación de las personas a su cargo, respetando el interés superior y la autonomía progresiva”.

erradique los estereotipos de género y prevenga la violencia de género y sexual” (art. 40). En la misma línea de propuestas políticas inclusivas y no discriminatorias, en términos de reconocimiento a los pueblos originarios, la propuesta constitucional avanzaba de forma sustantiva, reflejando el carácter plurinacional (y también *cuasi-federal*) del estado propuesto por el documento y que, en virtud de ciertos rasgos dominantes de colonialismo interno y un marcado eurocentrismo en la cultura local, fue ganando espacio en la discusión pública como argumento para rechazar la propuesta, tomando como fuente principal el arraigo a un concepto identitario y territorial de carácter unitario. Además de ello, el articulado establecía que “se reconoce la autonomía de los pueblos y naciones indígenas para desarrollar sus propios establecimientos e instituciones de conformidad con sus costumbres y cultura, respetando los fines y principios de la educación, y dentro de los marcos del Sistema Nacional de Educación establecidos por la ley” (Art 36.5). A partir de estos elementos, resultantes en buena parte de iniciativas populares constituyentes, resulta interesante realizar un contraste sobre su resultado en el texto constitucional plebiscitado, y su existencia en el articulado de la constitución aún vigente, impulsada durante la dictadura, y reformada sucesivas veces durante los gobiernos democráticos.

Tabla 1. Contraste de Iniciativas populares constituyentes y su resultado al término del primer proceso

Nombre	N° apoyos	Obtiene resultado en el texto final	Existe en la actual constitución	Resultado actual
1. “Derecho a la educación, derecho y deber preferente de los padres, y libertad de enseñanza» (N° 34)	28.942	SI	SI	Garantizado
2. “Iniciativa popular por una educación libre y diversa» (N° 4102)	27.517	SI	SI	Garantizado
3. “Garantizar el Derecho a la Educación Musical y Artística en la Nueva Constitución” (n° 47.446)	16.468	PARCIAL-MENTE	NO	Pendiente
4. “Una educación feminista para Chile: laica, pública y no sexista” (n°38)	19.931	PARCIAL-MENTE	NO	Pendiente
5. “Por el derecho a la educación. construyendo un sistema plurinacional de educación pública estatal comunitaria (n°10.898)	19.591	PARCIAL-MENTE	NO	Pendiente
6. “Derecho a la educación: pública, gratuita, laica y de calidad” (n°36.582)	19.529	SI	NO	Pendiente
7. “Por una educación integral, de calidad, inclusiva, equitativa y gratuita” (n° 43.926)	18.467	SI	PARCIAL-MENTE	Pendiente
8. “Educación superior inclusiva y diversa, con compromiso público, regional y producción de conocimientos de excelencia” (n° 59.750)	16.891	PARCIAL-MENTE	NO	Pendiente
9. “Reconocimiento constitucional de la Educación Superior Técnico Profesional” (n° 70.076)	16.459	PARCIAL-MENTE	NO	Pendiente

Fuente: Elaboración propia sobre datos oficiales.

Al realizar este contraste, llama particularmente la atención, cómo en Chile, luego de este proceso, es posible observar cómo prevalece la denominada Libertad de Enseñanza, principio que se erige como eje del actual sistema educacional chileno, y que se encuentra consagrado en la Constitución de 1980, sin haber sufrido modificaciones desde entonces.

Todas las demás iniciativas populares, así como otras que fueron levantadas por conjuntos de instituciones, aunque fuesen presentadas como populares, como es el caso de la iniciativa “Por una educación integral, de calidad, inclusiva, equitativa y gratuita (43926)”, presentada por “más de 20 instituciones de la sociedad civil y 7.800 voces de educación a la constitución” (Elige Educar, 2022), se encuentran pendientes (Tab.1). Es aquí cuando acuñamos el concepto de descristalización. Podríamos utilizarlo para referirnos al proceso de cómo se difuminan o se diluyen estas demandas mediante diversos mecanismos de desactivación, institucionalización y/o desmovilización, en este caso, por la vía de la democracia liberal representativa, una cuestión que será digna de ser analizada en profundidad en próximos escritos. No obstante, podemos observar sus principales rasgos en el caso que nos ocupa, a continuación.

Segundo proceso constitucional (descristalización)

Para el siguiente proceso, la Secretaría Ejecutiva definió criterios formales de admisibilidad para las iniciativas populares de norma. Entre estos se estableció que la IPN debía referirse a normas de un mismo capítulo del anteproyecto; estar vinculada al artículo o capítulo correcto del anteproyecto; incluir una propuesta de articulado en el campo correspondiente; incluir los fundamentos de la propuesta de articulado; no debía suprimir o sustituir la totalidad del anteproyecto o de uno de sus capítulos; debía tener coherencia entre el título, el articulado propuesto y sus fundamentos; estar formulada en términos claros; se debía referir a materias jurídicas y no debía emplear un lenguaje ofensivo o denigrante. Para asegurar el resguardo de las 12 bases institucionales, un mecanismo previo, pactado para asegurar una barrera de contención institucional², así como hacer lo propio con los tratados internacionales sobre derechos humanos vigentes en Chile.

2 Establecidas en el artículo 154, inciso primero de la Constitución Política de la República.

En el proceso 2023, tan sólo 31 IPN superaron el número de apoyos requerido para avanzar al pleno, a diferencia de las 78 del proceso anterior. Ello, pese a la disminución desde 15 mil a 10 mil apoyos necesarios para su discusión. De las 31 iniciativas, tan solo una correspondía a Educación, y se denominó “Educación Pública para Chile”, la cual fue presentada por Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), y su propuesta de articulado fue la siguiente:

f) El Estado deberá crear, sostener y coordinar una red nacional de establecimientos educacionales pluralista en todos los niveles de enseñanza³ proveerá educación pública, laica, pluralista y de calidad, a través de establecimientos educacionales propios, en la enseñanza parvularia, básica, media y superior, emplazados y articulados en todos los territorios del país. Dichos establecimientos promoverán la libertad de pensamiento y de expresión, la tolerancia, el respeto, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la participación y el compromiso con Chile y su desarrollo, considerando las particularidades locales y regionales, así como las de cada una de las etapas y modalidades formativas. El Estado garantizará la calidad y el financiamiento que requieran sus establecimientos educacionales

Sin embargo, y como era de esperar, la IPN no tuvo éxito en su tramitación, en un Consejo Constitucional dominado por las fuerzas ultraconservadoras, representadas en su mayoría por el partido republicano, defensores del legado de la dictadura pinochetista, y de las iniciativas de mercado en educación.

Participación popular de pueblos originarios en el segundo proceso

En el caso de las iniciativas populares indígenas, no se suprimió el mecanismo formal para ello en 2023 y la presencia de los pueblos originarios

3 El texto tachado corresponde al borrador elaborado por el panel de “expertos” designado por el Congreso para su elaboración, y posterior deliberación.

se vio reducida al mínimo, en primer lugar, al no contar con escaños reservados; y en segundo lugar, a tan solo dejar establecer consultas a organismos como la CONADI y la vinculación con las comunidades mediante el Programa Chile Indígena. Según el informe “Participación indígena y tribal afrodescendiente en el proceso constitucional” (2023), “28 personas autoidentificadas como pertenecientes a pueblos indígenas formularon IPN, en temas indígenas y no indígenas” (2023:13) y “se identificaron 24 IPN en temáticas indígenas” (2023:15), no obstante, *ninguna obtuvo el suficiente número de apoyos para avanzar a la discusión.*

Cristalización, descrystalización, acristalamiento

Con frecuencia el término cristalización se asocia a la materialización de aspiraciones y demandas sociales hacia procesos visibles, y ojalá duraderos que tengan la posibilidad de manifestarse en la realidad social (Marx, 1867; Lenski, 1957; Lipset, 1965; Poulantzas, 1978; Bourdieu, 2011, entre otros). En el caso de la disputa constitucional chilena, éste se expresaba en cada arista de un naciente proyecto político que canalizó el clamor de comunidades y las organizaciones e instituciones educativas a lo largo de los territorios. Por otra parte, el concepto de descrystalización, podríamos utilizarlo para referirnos al proceso opuesto, es decir, a cómo se diluyen o se disuelven estas demandas mediante una serie de mecanismos de desactivación, institucionalización y/o desmovilización. Entre esos mecanismos, en lo que respecta a las formas políticas asociadas a la democracia liberal representativa (Habermas, 1996; Abellán, 2011: 290), podríamos aproximarnos al concepto de acristalamiento, como un símil a los procesos de institucionalización, los cuales generan un proceso que da forma, y estructura políticamente la gestión de las demandas sociales, a la vez que las desactiva y detiene la inercia de la transformación de lo social, favoreciendo aquello que algunos autores han descrito como “resiliencia neoliberal” (Madariaga, 2020; Haggard y Kaufman, 1995; Sartori, 1994; Lijphart, 1991:73).



Sin embargo, a raíz de un moderno rasgo de transparencia, este proceso de acristalamiento permite observar realidades diversas, mediante una sistematización sin precedentes en la historia democrática chilena, y por lo tanto, otorga la posibilidad de desarrollar su relato. Esta posibilidad visibiliza elementos con presencia e incidencia futura en todo proceso social. El trabajo de las fuerzas sociales consistirá entonces, en transformar dichos rasgos de la realidad en elementos ineludibles en el campo de lo político (y, por lo tanto, simbólico) aprovechando dicho acristalamiento para alimentar su vigencia y potencial de transformación.



Conclusiones

Cuando nos referimos a cuáles son las tensiones no resueltas que subyacen en las luchas sociales relacionadas con la política educativa en Chile, podríamos señalar que es necesario realizar un contraste respecto a las IPN y sus resultados en el primer proceso, así como la constatación sobre su presencia en el actual texto constitucional. El resultado es contundente, el único tema no pendiente es la libertad de enseñanza, el libre emprendimiento educativo como expresión, prácticamente pura, del espíritu del capitalismo.

A su vez, este breve estudio ha reflejado un déficit en la elaboración de políticas públicas en el ámbito educativo en Chile, a partir del fracaso de su proceso constitucional en 2022, y luego en 2023. Resulta entonces evidente que, pese a obtener representación en el texto final, una serie de demandas sociales aún se encuentra pendiente de resolución. Una de las principales cuestiones que quedó en el camino se relaciona estrechamente con la problemática de la educación en el terreno intercultural y de los pueblos originarios, los cuales, pese a presentar un conjunto relevante de IPN, fueron reduciendo su participación, hasta quedar en una dimensión meramente testimonial. El primer texto otorgaba un amplio reconocimiento a sus derechos, estableciendo la plurinacionalidad, y el derecho de las comunidades a tener sus propios establecimientos educativos. El caso de la plurinacionalidad, al abarcar un amplio espectro de impactos en la actual estructura del estado, según los sondeos posteriores al rechazo del texto, fue uno de los puntos que menos consenso ciudadano pudo generar, posibilitando una respuesta conservadora que aún se hace sentir en la sociedad chilena.

Por otra parte, resulta preocupante que, pese al clamor de comunidades educativas en un proceso ampliamente participativo como éste, existan aún demandas pendientes con un alcance tan amplio, como es el caso de la educación técnico-profesional, la educación artística-musical, la educación no sexista, la educación sexual integral, y la educación inclusiva.

Todas estas variantes son aspectos relevantes de los subsistemas educativos que coexisten en Chile y presentan graves dificultades en su desarrollo, más allá del problema constitucional, cuyo *momento* ha quedado postergado de forma indefinida, en los laberintos del juego político de la democracia liberal representativa.

En definitiva, a partir de este estudio ha sido posible constatar problemáticas específicas no resueltas en el ámbito educativo en Chile, así como las deficiencias de conducto institucional erigido en el proceso constitucional para dar una respuesta efectiva a las comunidades educativas, pese a llevar más de tres décadas de desarrollo en democracia y más de cincuenta años, desde el golpe de estado que puso los cimientos para el funcionamiento actual del sistema educativo, donde el mercado sigue siendo la piedra angular de un sistema de acumulación con múltiples debilidades y distante de alcanzar los fines que declara para sí mismo y para una sociedad chilena sedienta de transformaciones por la dignidad de sus pueblos.

Referencias

- Abellán, Joaquín (2011). *Democracia. Conceptos políticos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ackerman, Bruce (1991). *We the people*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674948419>
- Bourdieu, Pierre. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. <https://traficantes.net/libros/las-estrategias-de-la-reproducci%C3%B3n-social>
- Elige Educar (2022) *Por una educación integral, de calidad, inclusiva, equitativa y gratuita*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/03/articulado-tqhe-5-1.pdf>
- Haggard, Stephan y Kaufman, Robert. (1995). *The political economy of democratic transitions*. Princeton University Press.
- Habermas, Jürgen. (1996) *Die Einbeziehung der anderen Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt: a.M.
- Lenski, Gerhard (1954). Status Crystallization: A Non-Vertical Dimension of Social Status. *American Sociological Review*, 19(4), 405. <https://doi.org/10.2307/2087459>

- Lijphart, Arend (1991). Constitutional Choices for New Democracies. *Journal of Democracy* 2(1), 72-84. <https://doi.org/10.1353/jod.1991.0011>
- Lipset, Seymour (1965). Cristalizaciones políticas en las sociedades desarrolladas y en vías de desarrollo. *Revista de Estudios Políticos*, 139, 5-40. <https://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revista-de-estudios-politicos/numero-139-enerofebrero-1965-0>
- Madariaga, Aldo (2020). *Neoliberal resilience: lessons in democracy and development from Latin America and Eastern Europe*. Princeton University Press.
- Marx, Karl (1867) *El Capital. Crítica de la economía política. Tomo I. México: Siglo XXI Editores*.
- MINEDUC (2023). *Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)*. <https://acceso.mineduc.cl/prueba-de-transicion/portal-pace/>
- Poulantzas, Nicos (1969). "Marx y el derecho moderno". *En Hegemonía y dominación en el Estado moderno*. Córdoba: Ed. Pasado y presente, pp. 78-90.
- Sartori, Giovanni (1994) *Comparative Constitutional Engineering. An Inquiry into Structures, Incentives and Outcomes*. London: Macmillan.
- Secretaría de Participación Ciudadana. (2023). *Recopilación de procesos participativos previos*. <https://secretaria.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2023/05/15151639/Recopilacion-Procesos-Participativos-Previos-Web.pdf>
- (2023) *Participación indígena y tribal afrodescendiente en el proceso constitucional* <https://www.secretariadeparticipacion.cl/wp-content/uploads/2023/08/ParticipacionIndigena.pdf>





Debates, reflexiones e interrogantes en torno a lo vivido en la IV Escuela de Posgrado-Valparaíso 2023

En busca de apuestas esperanzadoras

Andrea Zilbersztain*

La IV Escuela de Posgrado fue una actividad que se inscribió en el marco de la conmemoración de los 50 años del Golpe de Estado en Chile y del derrocamiento del gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende. Fue promovida por el Grupo de Trabajo de CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas junto a la Universidad de Playa Ancha (UPLA).

El eje de la memoria y el de los derechos humanos ha atravesado las distintas conferencias y los trabajos en los talleres, problematizando el pasado para pensar alternativas presentes y futuras desde la recuperación de

- * Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Maestranda en Ciencias Sociales con especialización en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO Argentina. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Luján- Argentina. Educadora Popular y militante de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares histórica (CEIPH) de Argentina. Coordinadora del Bachillerato Popular IMPA. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Autora y coautora de diversos libros y artículos sobre las temáticas: Educación Popular, Pedagogías Críticas, Educación de Jóvenes y Adultxs en Argentina y América Latina.

las memorias de los pueblos, sus luchas, resistencias, la defensa de los derechos humanos y la disputa por fortalecer procesos de democratización genuina para nuestras sociedades.

En ese marco, las conferencias, los talleres y los distintos ámbitos de intercambio propuestos en la Escuela fueron espacios en los cuales se colocó en primer plano la caracterización del contexto latinoamericano y del Caribe, signado por el avance de derechas fascistas y neoconservadoras, y en torno a estos debates estratégicos de la actualidad, la propuesta fue repensar el devenir político, social, cultural y educativo para la región.

En estos intercambios fue crucial el debate respecto de volver a preguntarse sobre el lugar de las Educaciones Populares y las Pedagogías Críticas ante estos escenarios, enfatizando en la necesidad de recrear espacios de formación política por dentro y fuera de la estatalidad, que reactualicen y revitalicen estrategias de organización popular desde los movimientos y organizaciones sociales, sindicales y territoriales, en busca de la consolidación de otras hegemonías. Procesos de formación que recuperen la historia de las luchas sociales latinoamericanas y globales como elementos necesarios para pensar el presente, como así también incluir la configuración y consolidación de las hegemonías globales y la imposición de paradigmas dominantes, los cuales permean los discursos sociales y crean falsos consensos.

En la necesidad de reactualizar el pensamiento categorial frente a una realidad convulsionada, ha habido consenso a lo largo de las conferencias y debates de la Escuela en que las formas tradicionales de interpretar lo social hoy son insuficientes para explicar estos nuevos contextos. Se necesita volver a las categorías tradicionales del pensamiento de izquierda y repensarlas a la luz de lo que los procesos actuales van mostrando. Desnudar el proceso de captura y reconfiguración de sentidos que las derechas han operado sobre algunos conceptos, en pos de la consolidación de su proyecto de dominación.

En torno a lo acontecido a lo largo del desarrollo de la Escuela de posgrado, mis reflexiones están enmarcadas a partir de interrogantes que, a mi entender, fueron las claves de los debates y de las reflexiones colectivas.

1- ¿Qué elementos caracterizan este nuevo contexto y cuáles son los procesos por los cuales se ha configurado un escenario de avances de las derechas de corte conservadoras y fascistas en América Latina y el Caribe?

En términos estructurales, el ascenso de las derechas a nivel global puede explicarse por varias razones. En primer lugar, se inscribe en el marco de un proceso de crisis del sistema capitalista neoliberal que dominó la escena política en América Latina durante los '90. Este modelo no fue capaz de renovarse, generándose un proceso de deslegitimación de las instituciones establecidas por él, que dio lugar al surgimiento de las nuevas derechas actuales.

Por otro lado, como muy bien lo describió Atilio Borón en su intervención en uno de los paneles, el imperialismo trabaja incansablemente y de forma invisible. La experiencia de gobiernos progresistas en la región tuvo sus aciertos y sus errores. Fundamentalmente, el avance en términos de garantizar derechos sociales fue un acierto en materia política, pero es engañoso pensar que las políticas de derechos humanos pueden sostenerse en el tiempo sin procesos educativos orientados a la formación política seria y sostenida de la población. Este vacío educativo, junto al malestar por una vida que se presenta cada vez más precarizada y volátil, sienta las bases para la instalación de una derecha muy radical que adopta un discurso antisistema y transgresor. Estos discursos, históricamente asumidos por las izquierdas, pasan a ser patrimonio de las derechas que ahora dice “las cosas como son” en nombre del pueblo, y muestra a la izquierda como la expresión del *statu quo* y el establishment.

Otro elemento condicionante del ascenso de las derechas fue la creciente escalada de conflictividad social. Los sectores medios y altos comenzaron a articular demandas en torno a cuestiones tales como: la inseguridad, la corrupción, la falta de transparencia a partir del creciente intervencionismo estatal y los sectores populares comenzaron a demandar presencia del Estado para la ayuda social. La imposibilidad de contener el conflicto social y de viabilizar los reclamos de distintos sectores sociales debilitó a los gobiernos progresistas y evidenció las dificultades para construir proyectos hegemónicos.

En ese contexto, las derechas supieron capitalizar el descontento social sumiendo la idea del cambio y la transformación de las sociedades, y desde sus estrategias discursivas y mediáticas han logrado construir consensos en torno a la necesidad de encarnar una estricta renovación moral y cultural, utilizando las herramientas del mundo empresarial bajo la premisa de que la condición de externalidad del sistema político garantiza el éxito, en la medida en que esta forma de intervención apunta a superar la *vieja política*, entendida como perimida, por nuevas formas que se asumen desde lugares diferentes a los de la política tradicional.

En la confluencia de bases sociales que se han vuelto heterogéneas, han convergido consensos en torno a demandas anti sistema o anti distributivas, demandas que han permeado en las clases medias, pero también en las subalternas. De este modo, se justifican políticas que claramente buscan el debilitamiento y la desarticulación de la protesta social y que amplifican la desigualdad, primando la idea de la inevitabilidad del escenario existente.

Las derechas latinoamericanas han sabido leer los cambios que supuso el inicio del siglo XXI y que implicó una modificación en la correlación de fuerzas existente. A partir de allí, emprendieron múltiples reconfiguraciones en sus estrategias políticas conforme a las nuevas condiciones objetivas y subjetivas imperantes. Han sabido capitalizar el malestar y las insatisfacciones generadas por la falta de respuesta social y económica

del ciclo de gobiernos progresistas, y como una de sus mayores victorias han conseguido transformar las representaciones y sentidos comunes de la población en favor de programas radicales de disminución de la participación del Estado en la apropiación y distribución de las riquezas, desde una posición de irradiación capilar del odio y de rechazo a lo existente, como estrategia para la construcción de consensos.

Esta expresión de inconformismo epocal expone la imposibilidad de las izquierdas para responder políticamente a estos desafíos y configura un escenario en el cual se construye una red de sentidos que sustenta el anti progresismo actual.

Si bien es importante señalar que hay elementos nuevos que aparecen configurando los discursos y las prácticas de estas derechas conservadoras y fascistas, como ser la radicalidad de su discurso misógino y patriarcal, la violencia o el acoso en redes sociales; también es posible visualizar continuidades con las derechas tradicionales, especialmente en lo que respecta a la naturaleza de sus programas económicos de ajuste y en la circulación de las clases económicamente dominantes en las principales esferas del Poder Ejecutivo.

Habiendo acuerdos en torno a la caracterización de esta época, las distintas disertaciones que se presentaron en la Escuela dejaron entrever la necesidad de analizar e interpretar de manera cuidadosa estos escenarios, entendiendo los peligros concretos que representan para los procesos democráticos en nuestras regiones el ascenso y la consolidación de estas derechas, que asumen una gobernabilidad enmarcada dentro de la vía electoral.

Se hace necesario entonces indagar la anatomía desde la cual estas derechas se fueron rearticulando y adquiriendo representatividad al reinterpretar los debates públicos y las agendas emergentes de la región, para de ese modo encontrar los caminos y las estrategias que pongan freno al

proceso actual de socavamiento de las bases democráticas de nuestras sociedades.

2- ¿Cuáles son los desafíos de las Educaciones Populares y las Pedagogías Críticas en tiempos de avanzadas ultraderechistas?

Este interrogante fue un tema recurrente y central en los distintos ámbitos de la Escuela, permitiéndonos el ejercicio de volver a preguntarnos sobre el presente, pero resignificando categorías y recreando otras, ya que las formas de la racionalidad moderna hoy son insuficientes para interpretar estos tiempos convulsionados y cambiantes.

Y entonces surgen interrogantes que nos desafían a diseñar nuevas estrategias políticas que marquen el camino para nuevas praxis transformadoras: ¿Cómo analizamos al capitalismo de nueva era?, ¿Con qué categorías analizamos la complejidad de este presente y qué nuevos conceptos están emergiendo de estas realidades emergentes? ¿Cómo se configuran las subjetividades en estos tiempos? ¿Cuál es la identidad hoy del sujeto político, a qué sujeto escuchamos y con cuál dialogamos? ¿Cuáles son hoy nuestras luchas? ¿Cómo construir resistencias y re-existencias entre la contingencia y lo estructurante? ¿Cómo crear puentes intergeneracionales que posibiliten tejer luchas conjuntas?

En torno a estos interrogantes el desafío propuesto fue pensar el lugar de las Educaciones Populares y las Pedagogías Críticas en estas nuevas configuraciones societales del nuevo siglo.

Asumiendo un posicionamiento claro respecto de su vigencia como proyecto político que construya herramientas para dar la batalla cultural, resulta necesario pensar en su reestructuración como necesidad y desde las urgencias que demanda esta época.

Las educaciones populares poseen un acumulado propiamente latinoamericano nutrido de los desarrollos teóricos desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, pero también de prácticas concretas desarrolladas en el marco de movimientos y organizaciones sociales que es preciso recuperar, como saberes construidos en prácticas situadas y de lucha, con actores y actrices reales, desde sus angustias, sus preocupaciones, sus cosmovisiones, sus sentires, dimensiones todas que posibilitan la construcción de pensamiento pedagógico propio. Ese “Sujeto Popular” es preciso entenderlo como un sujeto plural, diverso, construido en las entrañas de sociedades desiguales, pero significando la vida y las posibilidades de transformación desde sus propias narrativas de lucha.

Sin abandonar el legado histórico de las educaciones populares, es necesario darles nuevo impulso, crear nuevos lenguajes que expresen las múltiples opresiones que genera este sistema desigual e injusto, para que de esas reflexiones devengan acciones colectivas y de autoorganización popular para la transformación.

Asimismo, es importante atender a las agendas de estos tiempos que demandan estructuralmente la defensa de los derechos ganados, reivindicando la democracia como el ámbito en el cual estos derechos han sido garantizados y a la memoria, como relato y como apuesta presente.

Recuperar las memorias de los pueblos, que se construyen sobre la base de recuerdos, pero también de olvidos, clandestinidades y silencios. El tiempo de la memoria es siempre el presente, ya que el pasado, que se recuerda y también se olvida, se activa y reorganiza en virtud de apuestas políticas del hoy y de las acciones a futuro. Por lo tanto, la memoria, signada por las batallas políticas del presente, pone en primer plano a los sujetos en su rol activo en los procesos de transformación simbólica y para la elaboración de sentidos del pasado. En este sentido, la Escuela planteó una apuesta desafiante y provocadora para las Educaciones Populares: construir pedagogías recuperando las memorias del triunfo, producir narrativas de lo que la Unidad Popular construyó en el Chile

de Allende, como vehículo que contribuya a delinear nuevas apuestas esperanzadoras.

La problemática ambiental fue otro de los ejes sobre el que se planteó la necesidad de construir una agenda pedagógica. La explotación de nuestros territorios y el extractivismo del capital sobre la naturaleza se constituyen en agendas necesarias a asumir como compromiso político para la defensa de la vida en todo el territorio del Abya Yala.

En este escenario emergen paradigmas de las cosmovisiones ancestrales latinoamericanas en torno al “Vivir bien”, “Buen Vivir”, “Vivir Sabroso”, que encarnan modos de concebir la vida en sintonía con la naturaleza, una visión de lo humano y de la naturaleza que se despliega no sólo en relación al respeto por la Madre Tierra, sino también al bienestar de la comunidad, de la vida social y de los pueblos, que conlleva una vida armónica con uno/a mismo/a y con aquellos/as con los/las que la comparte.

El desafío se encamina a dinamizar estos principios en nuestras prácticas cotidianas, concibiéndolos como sustentos epistémicos tanto para analizar las dinámicas sociales como para orientar prácticas transformadoras hacia una vida digna.

En esa tensión entre continuidad y cambio, las educaciones populares tienen un rol desafiador, regresar a los territorios y reconstruir saberes de las comunidades para volverlos objetos de reflexión crítica en un diálogo de saberes. Una amalgama de culturas que no subalternice conocimientos históricamente ignorados, sino que los ponga a jugar en una arena de disputa, problematizándolos, historizándolos, devolviéndoles ese lugar que les ha sido negado y resignificarlos en el diálogo pluricultural.

La comunidad, en toda su heterogeneidad e historicidad, se nutre del tejido relacional de la existencia comunal y desde un sentido político construye modelos alternativos de vida, que antagonizan con aquellos que buscan mercantilizar la vida en el marco de un modelo extractivista-exportador y desigual, propio del capitalismo global actual.

Las Educaciones Populares en estos tiempos están llamadas a fortalecer las vastas experiencias educativas y populares que se despliegan a lo largo y ancho del territorio del Abya Yala, que buscan la participación activa de los actores y actrices en la producción de conocimientos, para entretejerlas, hacerlas dialogar, para que de ese encuentro emerjan nuevas epistemes comunes y situadas. Anudar lo disperso, respetando los propios recorridos y particularidades, en una unidad común y diversa.

Lo comunitario, también entendido como el espacio de “lo común”, necesita ser recuperado. Reinventar las prácticas educativas en el marco de las instituciones del Estado con un sentido comunal nos invita a reconstruir pedagogías pensadas con y desde los territorios, revitalizando el sentido de lo popular, de lo colectivo y de la autogestión, en lo que respecta a la definición de los aprendizajes y a las formas de organización escolar.

Una pedagogía centrada en los sujetos, que busca la participación y el diálogo, poniendo en común las ideas, los deseos y los sueños, necesita ser construida junto con la comunidad, para así, contribuir en un proceso de democratización de las sociedades, es decir, construir consensos sobre las sociedades que soñamos.

Otro de los puntos de acuerdo en los distintos espacios de la Escuela fue la necesidad de revitalizar y multiplicar espacios la formación política. Estos contextos particulares constituyen coyunturas en las cuales se producen transformaciones particulares en las formas de subjetivación, es decir en las formas en las cuales se construye la idea de un “nosotros/as” y la noción de “identidad”. Este capitalismo, acentuado por la crisis del Covid 19, ha exacerbado el individualismo, el retraimiento a la esfera de lo privado o las visiones conspirativas de la realidad, que han cimentado el terreno fértil para el avance y defensa de las ideas fascistas a nivel global.

Esta nueva era del capitalismo ha construido nuevas formas de comprender la vida en lo que hace al vínculo entre neoliberalismo y democracia. Estas visiones están caracterizadas por una fuerte concentración de poder económico, político y comunicacional, pocas veces visto, que ha impactado necesariamente en la configuración como sujetos de acción, ya que estas estrategias políticas proporcionan un conjunto de argumentos que justifican la inevitabilidad de las situaciones de injusticia y desigualdad, y como consecuencia directa de ello, la imposibilidad de generar acciones colectivas que modifiquen ese estado de cosas. Por ello resulta urgente asumir el compromiso de involucrarnos como educadores/as populares y militantes sociales en esta batalla cultural. Reconfigurar los espacios formativos formales y no formales para dotarlos de politicidad.

Construir nuevos lazos sociales fundados en la solidaridad, la participación política y la organización popular, restituir el conflicto político, causar esperanza inyectando pasión por la profundización de una democracia real y participativa, como rearticulación de vínculos de afecto y goce, para enriquecer no solo la confrontación política, sino también el corazón del pueblo, en busca de una vida digna.

Esta IV Escuela Internacional de Posgrado se ha constituido en un espacio rico en debate político y análisis coyuntural, pero también en una usina de interrogantes y propuestas de acción para traducir en cada uno de los territorios en los que desplegamos experiencias de educación popular. En ese sentido fue una invitación a construir colectivamente nuevos inéditos viables, una apuesta a recuperar una esperanza activa y dinamizadora de procesos de cambio, desde una autocrítica profunda, pero pensando hacia adelante en la construcción de resistencias que supongan re-existencias. Reinventar proyectos que fortalezcan democracias plenas, que garanticen derechos y potencien la participación popular y la organización colectiva, en busca de una hegemonía alterna.

Para ello se requiere de la articulación entre movimientos y organizaciones sociales, sindicales y populares (feministas, urbanas, antirracistas,

campesinas, anticoloniales, ambientalistas) que consoliden luchas conjuntas, y en ese devenir creen proyectos que busquen nuevas formas de vida, libres de mecanismos de explotación. Estos procesos necesitan de pedagogías que potencien su capacidad de criticidad, que recuperen la memoria de las luchas y de los triunfos, pero también de los olvidos.

Una pedagogía que se proyecte desde el presente, recuperando y actualizando la conciencia histórica, y que brinde las claves para entender la confrontación social y cultural de hoy para crear nuevas narrativas. Una pedagogía que nos plantee como desafío desarrollar nuestras capacidades de aprendizaje, de encuentro, de construcción conjunta, habilitando la posibilidad de emocionarnos, de imaginar, de poder convertir los sueños en realidades concretas. Una pedagogía que permita desarrollar la capacidad de mirar otras realidades y reconocerlas en su diversidad y comprender que, tanto nuestros cuerpos como nuestras mentes, nuestros sentimientos y nuestras ideas, son territorios desde los cuales debemos disputar poder popular, desde una educación que se contemple como una apuesta político-pedagógica y ética de transformación.



Hay que retomar a la memoria como un gatillador de reflexión en torno a problemas de la actualidad

Entrevista de Gustavo Lema* a Fabián Cabaluz**

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 Fabián Cabaluz, la misma fue posteriormente emitida en el ciclo InfoCLACSO.

Entrevista disponible en: <https://www.clacso.org/en-chile-la-ultraderecha-ha-enarbolado-sistematicamente-un-discurso-de-negacionismo/>

Gustavo: Estamos aquí, en el Parque Cultural de la Memoria de Valparaíso, un lugar emblemático para pensar las memorias, las construcciones de las memorias, pero sobre todo en el marco de los 50 años del comienzo de la última dictadura militar aquí en Chile, o cívico militar posiblemente debería decir, para enmarcarla mejor y para entender cómo esos

- * Periodista. Director de comunicación de CLACSO. Especialista en nuevas tecnologías y medios de comunicación..
- ** Docente e investigador de la Universidad de Playa Ancha y la Universidad de Chile. Coordinador del Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas de la Universidad de Playa Ancha. Educador Popular. Integrante del GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.

procesos tenían más complejidades, en el marco no solamente de la brutalidad sino de la instalación de sentidos políticos, económicos y muchos otros. Estamos aquí porque se realiza un foro que intenta pensar en los derechos humanos, en las memorias, en esas construcciones a lo largo del tiempo, en el marco de lo educativo, con una Escuela, con un sinfín de actividades públicas, con visitas a territorios, actividades muy potentes. Muchísimo de eso tiene que ver con Fabián Cabaluz, académico de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso. Fabián, un placer tenerte aquí. Felicidades porque sabemos del gran trabajo que venís haciendo para que esto se lleve a cabo.

Fabián: Muchas gracias a ti, Gustavo. Por supuesto que es un trabajo colectivo, venimos trabajando hace más de un año en su planificación, desde diferentes grupos de trabajo. Son dos grupos de trabajo de CLACSO los que están directamente involucrados en el proceso: Educación Popular y Pedagogías Críticas e Historia y Coyuntura: perspectivas marxistas. También hay otros grupos/núcleos de la Universidad de Playa Ancha e incluso de la Universidad de Chile. Efectivamente, nos propusimos una actividad muy ambiciosa. Queríamos generar un evento político y académico, por supuesto, para discutir en torno a los 50 años del golpe de Estado. Y en ese contexto se nos ocurrió esta figura del Foro por la Memoria y los Derechos Humanos que contiene, como tú bien decías, la 4.^a Escuela Internacional de Posgrado en Educación, el Seminario Internacional: Izquierdas, Memoria y Utopía; actividades territoriales a lo largo de la Región de Valparaíso, una Feria del Libro, lanzamiento de obras artísticas, etcétera. Una semana muy potente.

Gustavo: Muy potente, con muchísimas actividades y con debates muy fuertes. Estar en Chile, estar en Valparaíso, con lo que significa no solo el once de septiembre sino el diez, entendiendo la dimensión de ese comienzo de la dictadura... cómo lo estás vivenciando vos en términos personales, y, también, viendo gran parte de los debates que se van dando y de los diálogos que se generan en los encuentros.

Fabián: Sí, mira, tal vez lo más interesante que está saliendo en los encuentros y que también estaba pensado de esa manera, era desarrollar una discusión en torno a los 50 años, que nos permitiera reflexionar de cara, por supuesto, a los grandes problemas y a los desafíos tanto del presente como del porvenir. Más que estar centrados en discusiones de naturaleza historiográfica, retomar la memoria como un gatillador de reflexión en torno a problemas de la actualidad. En general, tanto los proyectos que presentaron los estudiantes de la escuela de posgrado, quienes son integrantes de o representantes de la política pública o militan en organizaciones sociales y populares en general, vienen haciendo ese ejercicio. A partir de la historicidad de Chile y de América Latina, poder instalar reflexión política y reflexión de diferente naturaleza para entender los problemas actuales. El seminario y todas las actividades han estado atravesadas por problemas de violación a los derechos humanos, terrorismo de Estado, avances de la ultraderecha, el discurso del adoctrinamiento ideológico, el rol de los movimientos sociales y populares frente a escenarios de cambio, el rol de los diferentes gobiernos, discusiones sobre táctica y estrategia en el seno de los partidos políticos, de izquierda. Un abanico de temáticas, pero que tienen siempre esa perspectiva, de sintetizar la temporalidad histórica: pasado, presente y futuro.

Gustavo: ¿En ese marco, en qué momento se encuentra Chile en estos cincuenta años? ¿Cómo es revisitar, recuperar las lógicas de la memoria en las construcciones subjetivas? ¿Cuál es la lectura que haces de lo que está sucediendo?

Fabián: La verdad es que es un escenario bastante complejo, sobre todo a partir de lo que viene ocurriendo políticamente después del 4 de septiembre del 2021 y la derrota de lo que fue el plebiscito del proceso constituyente. Desde esa fecha hasta la actualidad hemos vivido un proceso de crecimiento acelerado y de una perspectiva política muy agresiva y rabiosa por parte de los sectores de la derecha y de la ultraderecha. Estos sectores tienen a las fuerzas democráticas, las fuerzas progresistas y de izquierda en una condición más bien de reflujo, de asedio, en alguna

medida acorraladas, con poco margen de acción, perdiendo la capacidad de tener cierto control sobre la agenda. En ese sentido, el golpe de Estado y la conmemoración de los 50 años ha sido durante todo este año una fecha muy polémica. La ultraderecha ha enarbolado permanente y sistemáticamente un discurso del negacionismo. Ha revivido la teoría de los dos demonios, ha igualado a la figura de Allende con la figura de Pinochet, una serie de expresiones discursivas que son absolutamente nefastas y corrosivas para el desarrollo de la democracia y los derechos humanos. En este contexto, completamente adverso y muy distinto a lo que habíamos vivido en las conmemoraciones de los 40 o los 30 años, donde los sectores progresistas, de izquierda habían tenido un margen mayor de discusión política, es que es que había que desarrollar estas actividades. Por otro lado, a propósito de una serie de escándalos de corrupción que se han levantado y del uso comunicacional que han hecho los sectores también conservadores y muchas instituciones públicas, se han resguardado de destinar fondos públicos para este tipo de actividades. Eso permite explicar que a lo largo y ancho del país, más bien las actividades de conmemoración sean actividades escuetas, acotadas, de poco alcance. Cuestión que no ocurrió en Valparaíso, donde tuvimos el respaldo de la Alcaldía, del Gobierno Regional, un respaldo que se posicionaba claramente con respecto a estas temáticas. Dentro de la adversidad, creo que dimos una respuesta coherente con los principios básicos intransables de las fuerzas sociales y políticas con las cuales trabajamos.

Gustavo: Por último, y agradeciéndote enormemente por esta charla y por hablar unos minutos con nosotros, hay un efecto que se genera con las escuelas, con este tipo de encuentros, que es el de semilla, se riega por diferentes lugares. Pienso en los más de 60 investigadores, investigadoras que vinieron, que participaron y que se vuelven a otros lugares de Latinoamérica y el Caribe. ¿Cuál es tu experiencia y cuál es la expectativa con eso? Y también si la gente que no ha venido presencialmente tiene alguna forma de visitar los materiales, las cosas que pasaron.

Fabián: Con respecto a lo primero, efectivamente esperamos a partir de estos encuentros presenciales, que podamos contribuir con procesos de fortalecimiento de relaciones internacionales, de solidaridad en el sur global. Estamos impulsando -por supuesto, no hay que impulsarlo mucho- espacios de encuentro posteriores a las sesiones de trabajo, donde se van afianzando lazos, vínculos. Esto permite ir constituyendo redes, espacios de colaboración, solidaridad internacional. Con respecto a lo segundo, efectivamente estamos grabando la gran mayoría de los paneles, yo diría la totalidad, los estamos grabando y tenemos eso a disposición. Los vamos a compartir para que quienes puedan y quieran o se interesen por acceder a estos materiales, lo pueda hacer. Se está haciendo también una serie de piezas gráficas, que va a permitir que quienes no pudieron venir se acerquen un poco a los debates que acá se desarrollaron.

Gustavo: Felicidades, de vuelta. Se nota el trabajo enorme que hay, la dimensión que tiene todo esto. Sabemos que no es fácil llevarlo adelante, son muchas horas quitadas de sueño, pero entiendo que también la lógica transformadora que puede tener, debe ser muy beneficiosa a pesar del cansancio.

Fabián: Sí, sí. Gracias, por supuesto a CLACSO, al equipo de CLACSO. La verdad es que en el minuto en que nosotros empezamos la negociación y los trabajos con ciertas instituciones públicas, el poder contar con el respaldo de CLACSO nos permitía abrir puertas y poder ir avanzando en la organización de estos eventos. Así que nuestro agradecimiento también, por supuesto, a todos ustedes, al equipo.

Gustavo: Gracias Fabián, Un placer enorme.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas

Número 10 · Abril 2024