Educación popular

PARA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA LATINOAMERICANA

CLACSO

FOROS CLACSO

Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana / María Mercedes Palumbo ... [et al.]. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.
Libro digital, PDF - (Colección Foros)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-617-1

1. Pedagogía. 2. Educación Pública. I. Palumbo, María Mercedes.
CDD 370.98

Educación popular
Para una pedagogía emancipadora latinoamericana

Anahí Guelman
Fabian Cabaluz Ducasse
María Mercedes Palumbo
Mónica Salazar
(Compiladores)

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

Colección Foros

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva
Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones
Lucas Sablich - Coordinador Editorial
María Leguizamón - Gestión Editorial
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial
Pablo Vommaro - Director de Investigación

Ángela Linari - Corrección
Ana Uranga - Diseño de colección
Eleonora Silva - Diagramación

LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a **www.clacso.org**.ar/libreria-latinoamericana

ISBN 978-987-722-617-1
© 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.
Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares.

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>

Asdi
Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Sobre la colección Foros 7

Presentación 9

Educación popular y luchas
por la educación pública en América Latina 23

Homenaje a Adriana Puiggrós 23

Educación popular y pedagogías
emancipadoras en América Latina 65

Referencias bibliográficas 115

Sobre la colección Foros

Las redes se fortalecen con los diálogos y se nutren de los intercambios. El trabajo en red solo cobra sentido cuando abre y conecta, acumula voluntades y disemina ideas, convocando a construir horizontes de trabajo comunes y compartidos.

En un continente marcado por las grandes distancias y las dificultades para comunicarse, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales ha procurado –desde 1967– articular la labor de los investigadores y las investigadoras de los veinte países que integran la región, fortaleciendo la construcción de agendas de trabajo comunes entre instituciones, potenciando la colaboración entre académicos y extendiendo el impacto de sus resultados.

En la actualidad, CLACSO reúne a casi setecientas instituciones académicas y redes de investigación de América Latina, el Caribe y el mundo, lo que la convierte en la mayor red académica global en las áreas de las ciencias sociales y las humanidades. La dimensión y vitalidad alcanzadas no hubiesen sido posibles si

la convicción que anida en la base de su arquitectura intelectual y política no estuviera vigente: promover incansablemente el trabajo cooperativo en diálogo con otras disciplinas y saberes, comprometida con la defensa de los derechos humanos y el desarrollo de políticas de inclusión social, desde perspectivas latinoamericanas críticas y con una firme voluntad en la construcción de lecturas y enfoques desde el Sur global.

En sus más de cincuenta años de vida, CLACSO promovió y realizó innumerables encuentros de trabajo, diálogo e intercambio tan potentes como estimulantes para el desarrollo de los principales asuntos del campo de las ciencias sociales y las humanidades. De muchos de ellos han quedado testimonios que fueron oportunamente recogidos en trabajos individuales o compilaciones. Otros, lamentablemente, se han perdido por falta de formatos adecuados para su conservación y posterior difusión.

La colección Foros cubrirá un espacio vacante en el fondo editorial de CLACSO, reuniendo en sus tomos las ideas vertidas en los encuentros promovidos por el Consejo a lo largo y ancho del continente. Sus páginas reúnen intervenciones nacidas de intercambios y debates públicos en los que se vuelcan posiciones complementarias sobre temas cruciales para las ciencias sociales de la región, en diálogo constante con la agenda global. La colección nace de una preocupación devenida compromiso con la conservación de lo que surgió como palabra viva y que hoy sale a la búsqueda de nuevos lectores y lectoras, como un modo de continuar dialogando sobre los temas que nos ocupan.

Karina Batthyány y Nicolás Arata

Presentación

Este libro es producto de la labor del Grupo de Trabajo de CLACSO "Educación Popular y Pedagogías Críticas"; que viene recorriendo un camino de reflexión, debate y producción desde 2013, acompañando los procesos de nuestra América Latina, desde la perspectiva de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas.

En esta ocasión, queremos presentar el resultado de las exposiciones de dos paneles realizados en el marco de la 8º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales y el Primer Foro Mundial de Pensamiento Crítico de CLACSO realizado en noviembre de 2018 en Buenos Aires. Dichos paneles buscaron poner de relieve y debatir el lugar de la Educación Popular y de las Pedagogías Críticas en los procesos de lucha por la educación pública y en la construcción de procesos emancipatorios en nuestro continente. La Conferencia de CLACSO constituyó un hito fundamental para el pensamiento crítico latinoamericano, para el encuentro, el debate de ideas, la difusión, la problematización

y la producción. A tono con la época y con el desarrollo de nuestras disciplinas y campos, muchas actividades fueron realizadas con lxs protagonistas de los procesos sociales, en la búsqueda de construir praxis y desarrollos teóricos compartidos que pudieran conllevar miradas y acciones críticas frente a la consolidación neoliberal en el continente.

El jueves 22 de noviembre de 2018el GT Educación Popular y Pedagogías Críticas llevó a cabo un encuentro denominado "Foro de Educación Popular y Pedagogías Críticas" en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Durante todo el día, participaron de sus actividades más de 500 personas

Durante la mañana se desarrollaron seis talleres en paralelo que buscaron poner en diálogo experiencias, proyectos, protagonistas e investigadorxs alrededor de diferentes ejes que abordaban aspectos considerados desde el GT como prioritarios en ese momento para difundir, conocer y debatir en el campo de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas, ya que se trataba de los ámbitos de circulación y ampliación de este campo. Los denominamos "Encuentros de investigadorxs y movimientos sociales".

Estos talleres se configuraron alrededor de los siguientes ejes:

- Educación Popular y Economía Popular
- Educación Popular con Jóvenes y Adultos
- Educación popular y Escuela Pública
- Educación Popular y Universidad
- Educación Popular e Investigación Militante
- Educación Popular y Pedagogías Descolonizadoras, Feministas y Antipatriarcales

En cada taller se destacaron líneas de trabajo y acción, se plantearon tensiones y la necesidad de seguir pensando estos temas que atraviesan la vida de lxs latinoamericanxs.

En la tarde, tuvieron lugar dos paneles objeto de esta publicación. Allí se profundizó en torno a los nudos problemáticos que atraviesan a las experiencias actuales de Educación Popular y Pedagogías Emancipadoras en América Latina, y sobre las principales luchas por defender y transformar la educación pública y garantizar el su derecho en la región.

Los encuentros de investigadorxs y movimientos sociales

Para la realización de estos talleres, se convocó a integrantes de organizaciones, movimientos, instituciones, así como a investigadorxs y extensionistas de las universidades para que relataran sus experiencias, trabajos y avances como punto de partida para suscitar el debate con todxs lxs asistentes. Los intercambios quedaron registrados y podrían dar lugar a otra publicación, considerando su riqueza, diversidad y complejidad. A pesar de ello, aquí nos interesa rescatar sucintamente algunas líneas de trabajo de los talleres como parte del trabajo en el foro y marco de los paneles, así como destacar la presencia de todas las organizaciones e instituciones que trajeron sus aportes.

Del taller de Educación Popular y Economía Popular participaron, en calidad de ponentxs o invitadxs a relatar sus experiencias y trabajos, la ENOCEP (Escuela Nacional de Organización Comunitaria y Economía Popular) de la Confederación de

Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) de Argentina, el MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) de Argentina, la UTT (Unión de Trabajadores de la Tierra) de Argentina, miembros del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) de Brasil e investigadorxs de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de Luján (UNL), ambas de Argentina. Este taller fue moderado por María Mercedes Palumbo de la UBA.

En este taller se relataron las experiencias de capacitación para la organización de la economía popular de la ENOCEP-CTEP, la capacitación de agricultores y su vinculación con el armado de un jardín de niñxs de la UTT, la experiencia de la Escuela de Agroecología y de la Universidad Campesina (MOCASE), se explicitaron nociones en plural de diversas economías solidarias por parte del CEAAL, que cuestionan al sistema y se vinculan a la Educación Popular a partir de la construcción de conocimientos. La Universidad de Luján destacó el trabajo desarrollado con organizaciones desde hace más de veinte años, desde la formación política y la Educación Popular, y encontramos en este recorrido la centralidad del trabajo en las organizaciones y sus dimensiones técnicas, económicas y políticas. La UBA trajo una experiencia de trabajo conjunto y capacitación con organizaciones vinculada a la economía del cuidado. El debate entre lxs asistentes y lxs ponentes versó acerca de la relación entre lo "social" y lo "popular" de la problemática jurídica y la económica, y de cómo juegan los procesos de formación en ese entramado.

Del taller de Educación Popular con Jóvenes y Adultos participaron, exponiendo sus experiencias y desarrollos, el Bachillerato

Popular Vientos de Pueblo, el Bachillerato Popular Simón Rodríguez y el Bachillerato Popular Centro Cultural de los Trabajadores de Los Troncos del Talar (ambos del Frente Arde Rojo) y el Plan de Finalización de Escuela Secundaria –FINES 2– Mary Sánchez de La Matanza, todas experiencias surgidas en Argentina. Asimismo, participaron la Escuela Paulo Freire de San Miguel CPF de Chile e investigadorxs del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza Cinde de la Universidad de Manizales, Colombia, y la Facultad de Filosofía y Letras-UBA, de Argentina. El taller fue coordinado por Maritza Caycho, del CEAAL Perú.

La idea de derechos cruzó el desarrollo de este taller, el reconocimiento de la palabra, la voz y la centralidad de lxs sujetxs, así como la mirada sobre las formas asamblearias y democráticas de resolver el día a día y de definir los contenidos. La gestión comunitaria y el papel de los Estados y de los movimientos populares fueron también parte de los ejes de conversación. Se interpeló fuertemente a la formación vinculada al cotidiano, a la formación de sujetos políticos.

En el taller Educación Popular y Escuela Pública fueron presentando sus experiencias y trabajos lxs maestrxs de la Corriente Popular Juana Azurduy, el Instituto de Formación Docente, el Profesorado Popular Dora Acosta (llamado "El Dorita"), la escuela Isauro Arancibia, la organización Decir es poder, el Grupo Matelúdica, la Escuela Pública Comunitaria de Santiago de Chile e investigadorxs de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación-UMCE, Chile y del CEAAL-Brasil. El taller fue coordinado por Inés Cappellacci (UBA).

Resulta de especial interés que, más allá de la diversidad de experiencias compartidas en el taller, parece haber ejes comunes que harían pensar por donde pasa la Educación Popular en la Escuela Pública: la apertura de muros, la articulación con el territorio y la comunidad, las familias, el barrio, la territorialización de las experiencias y de los currículos son algunos de esos ejes. Otro eje es la consideración de lxs docentxs como maestrxs y/o educadorxs popularxs, sujetxs politícxs que se visualizan en una trama social y que, sobre todo, trabajan y construyen en colectivo, comparten en asamblea y son compañerxs. El lugar para lxs sujetxs, para su posibilidad, para lo subjetivo y la disrupción (el arte, el juego), para trabajar contra cualquier discriminación, es otro. Modos todos estos que se fueron haciendo recurrentes en la diversidad de experiencias relatadas, en las que el optimismo no es ingenuo ni acrítico.

Del taller de Educación Popular y Universidad fueron parte la Universidad de los Trabajadores (IMPA), la UNICAM (Universidad Campesina) del Movimiento Nacional Campesino-Indígena (MNCI) y el Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, todas experiencias argentinas. Participaron igualmente investigadorxs del Departamento de Investigación y Postgrados de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano-DIP/UAHC de Chile, del CEAAL Argentina y de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de FFyL-UBA, Argentina. La coordinación de este taller estuvo a cargo de Beatriz Areyuna, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile.

En este taller pareció haber consenso también respecto de la ruptura de los muros entre la Universidad y su territorio, la importancia de generar formaciones superiores que respondan a las necesidades e intereses populares y la construcción de prácticas integrales que aúnen y articulen el enlazamiento, la producción de conocimiento y la formación.

El taller de Educación Popular y Pedagogías Descolonizadoras, Feministas y Antipatriarcales fue el más concurrido, contó con la asistencia de un centenar de compañeras y compañeros, dando cuenta de la vigencia e importancia de los temas que abordó. Entre sus comentaristas estuvieron el MNCI (Movimiento Nacional Campesino Indígena), el MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero), el Colectivo de educadoras de la Villa 21-24 y Zavaleta, el Colectivo Alfar, investigadorxs, docentes y extensionistas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de la Universidad Nacional del Sur, ambas de Argentina, del CEAAL Brasil y México y del Instituto Internacional de Integración de la Organización Convenio Andrés Bello de Bolivia. Este taller lo coordinó Fabian Cabaluz Ducasse de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En el taller, se presentaron experiencias de organizaciones feministas que trabajaron en la activación de una educación sexual integral, en la constitución de círculos de mujeres para abordar el problema de la violencia patriarcal y han generado una serie de espacios educativos centrados en la crítica radical a las formas de dominación sexo-genéricas en los espacios educativos. Se presentaron también los esfuerzos de movimientos indígenas y gobiernos progresistas por avanzar en el desarrollo de políticas educativas de cuño descolonizador. A su vez,

se desarrollaron reflexiones teóricas, históricas y metodológicas centradas en las articulaciones entre una educación descolonizadora y antipatriarcal.

En el taller de Educación Popular e Investigación Militante participaron, donando su palabra y su experiencia, la Red DHIE de la Escuela Marina Vilte de CTERA (Confederación de Trabajadores de Educación de la República Argentina), la UNICAM (Universidad Campesina) del MNCI e investigadorxs de la Universidad Nacional de Luján, Argentina, de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia y del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza Cinde de la Universidad de Manizales, Colombia y del Centro de Pensamiento Paz y Buen vivir de Colombia. Este taller fue coordinado por Oscar Jara, del CEAAL Costa Rica.

Los principales ejes que se plantearon en este taller fueron el vínculo entre investigación militante y transformación social y, más específicamente, con los procesos de lucha y de organización. Se valoró particularmente el papel de los sujetos y movimientos en la producción de conocimiento, la formación de sus propios investigadorxs, su articulación con la academia y cómo estas acciones implican procesos de formación política. Se reconocieron, además, diferentes saberes, prácticas y lenguajes en donde entra en juego la amorosidad y el compromiso en la producción de conocimiento y un posicionamiento político que se expresa en la metodología: es decir, una ruptura política que implica una ruptura epistemológica. Se planteó así la existencia de una relación entre producción de conocimiento, transmisión/circulación y acción política mediante a experiencias que retoman, recrean y refundan políticamente los desarrollos originales de la

Investigación Acción Participativa a partir de los aportes de Fals Borda y a Freire.

Los paneles

Una vez transcurridos estos talleres/encuentros en el foro, se desarrollaron los paneles objeto de esta publicación en torno a la Educación Popular y las Pedagogías Emancipadoras de América Latina.

Al participar en un Foro sobre Educación Popular y Pedagogías Críticas, celebrado en Buenos Aires, fue para este GT un acto de coherencia homenajear a Adriana Puiggrós: pedagoga, historiadora de la educación y referente política e intelectual de quienes se desempeñan en las tradiciones críticas del campo educativo y pedagógico latinoamericano. El primer panel, entonces, se denominó "Educación Popular y luchas para la educación pública en América Latina. Homenaje a Adriana Puiggrós". Fue moderado por Anahí Guelman y participaron Rosa Nidia Buenfil Burgos, Alicia Alba, Oscar Jara, Myriam Feldfeber, Adriana Puiggrós, Lola Cendales, Alicia Civera y Beatriz Areyuna.

El segundo panel se denominó "Educación Popular y Pedagogías Emancipadoras en América Latina". Lo moderó Fabian Cabaluz Ducasse y participaron Silvya De Alarcón, Bruno Baronnet, Estela Quintar, Alfonso Torres Carrillo, Alessio Surian y Pablo Imen.

Al escuchar a nuestrxs compañerxs en los paneles se pueden subrayar distintas líneas que permiten repensar los procesos de lucha y de emancipación en nuestra América Latina. Una de ellas hace referencia a que las pedagogías emancipadoras

se encuentran estrechamente vinculadas a una ética liberadora, una ética del compromiso, una ética solidaria con procesos de transformación, en fin, con posiciones éticas que defienden la dignidad de la vida humana y planetaria y que se comprometen con la justicia social. Se nos invita a hacer parte con más fuerza a la dimensión ambiental dentro de los procesos educativos y pedagógicos asumiendo la vida en plenitud.

A su vez, se señala de manera recurrente, que las pedagogías emancipadoras deben reconocer y explicitar la naturaleza política de la educación, y en este sentido, se convoca, por un lado, a enfrentar las perspectivas político-pedagógicas que promueven la reproducción de las relaciones sociales de opresión, que generan procesos de segregación y exclusión, que siembran el individualismo, la competencia y el mérito como principios rectores de nuestros sistemas educativos; y por otro, a posicionarse junto con las subjetividades, las comunidades, los pueblos y las naciones dominadas, contribuyendo con procesos que fomenten la organización social y que robustezcan el accionar político de aquellos sujetos comprometidos con la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Son palabras que denuncian a las políticas públicas neoliberales y sus lógicas privatizadoras en educación, a las intervenciones de organismos internacionales como el BID, el FMI, la OCDE y sus políticas globalizadas como los procesos de despedagogización que abren la puerta para a perspectivas tecnicistas, eficientistas y estandarizadoras, la tecnología como un dispositivo educador al servicio de las lógicas del mercado. En otros términos, las palabras de nuestros compañeros y compañeras dieron cuenta de las lógicas del libre mercado, del lucro y la competencia en la

educación latinoamericana, y convocan a luchar por procesos de democratización que terminen con la concentración de la riqueza en manos de minorías privilegiadas y la mercantilización de nuestras vidas.

Las intervenciones de los paneles, de una u otra forma, reivindican las luchas estudiantiles, de organizaciones docentes, educadores y educadoras populares, maestros y maestras normalistas y profesorados. Son reivindicaciones que sabemos superan lo meramente enunciativo, y que respaldan y se solidarizan poniendo el cuerpo contra aquellos discursos, prácticas y experiencias que legitiman y naturalizan la dominación capitalista, la violencia patriarcal, el racismo y el colonialismo. En este sentido, creemos que son formulaciones que asignan centralidad a la disputa cultural, educativa y pedagógica, para revertir un sentido común que, consciente o inconscientemente, defiende un ordenamiento societal basado en la competencia y el individualismo que entroniza lo privado en desmedro de lo público. En el marco de las consignas destacadas por algunxs de lxs ponentes, –el de lxs maestrxs mexicanxs "estudiar, aprender, para al pueblo defender", o la que aboga por construir "una esperanza politizada"–, creemos que los planteamientos de este conjunto de educadorxs da cuenta de las pedagogías emancipadoras y su preocupación por colaborar con la construcción del pueblo y las clases oprimidas como actores políticos y permite, a su vez, pensar en la necesaria articulación entre las luchas desplegadas por la educación popular, las pedagogías descolonizadoras, feministas, comunitarias, entre otras, para lograr avanzar en utopías posibles.

Otro elemento común en las ponencias e intervenciones que recoge el libro consiste en señalar la centralidad que ha tenido para

la educación popular y las pedagogías emancipadoras la producción colectiva de saberes y conocimientos. Al respecto, se enfatizó en que luchar por la democratización epistémica implica necesariamente asumir un trabajo de producción de saberes y conocimientos de la mano de experiencias organizativas y de lucha de los movimientos populares; implica adentrarse en el vertiginoso proceso del trabajo colectivo y comunitario e implica concretizar los complejos planteamientos asociados al diálogo de saberes; y también, parece ser del todo relevante y pertinente en las luchas contra la concentración del conocimiento el retomar los planteamientos epistemológicos y metodológicos vinculados a la investigación acción participativa, la sistematización de experiencias, la investigación docente y la producción de saberes pedagógicos desde las prácticas educativas.

Particularmente, en el panel que homenajeó la vida y obra de Adriana Puiggrós, se explicita la relevancia de la historia de la educación popular, la recuperación de experiencias educativas desarrolladas de la mano de los pueblos y las clases oprimidas, el rescate de las prácticas innovadoras, transformadoras y críticas impulsadas por pedagogxs y educadorxs de Nuestra América, el saldo político y el acervo histórico de la educación popular y las pedagogías emancipadoras que permite reconocernos en algunas de esas hebras de historicidad, y así, robustecer las luchas presentes y futuras.

Finalmente, las intervenciones coinciden en la relevancia política de avanzar en la articulación de la educación pública y la educación popular, entendiéndolas no como expresiones separadas ni antitéticas, sino, precisamente, como expresiones completamente entrelazadas y coherentes con la construcción de proyectos

político-pedagógicos emancipadores, democráticos, populares, descolonizadores y feministas. Avanzar en la articulación entre la educación pública y la educación popular permite enfatizar en las posibilidades transformadoras de la educación, permite ir arrimando el enorme cúmulo de experiencias existentes en el interregno que existe entre la educación pública estatal y la educación privada, y a su vez, permite recolocar la reflexión que insiste en sostener que la educación también está más allá de la escuela y del sistema escolar, revalorizando el campo de la pedagogía, puesto que invita a pensar lo educativo en las múltiples dimensiones de la vida social, en las aulas, las escuelas, las calles, los parques.

Agradecemos por último a todas las personas e instituciones que hicieron posible este encuentro para el diálogo, la reflexión y el pensamiento, que nos alimentan a seguir cuestionando para transformar y construir educación emancipadora. Agradecemos especialmente a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que supo alojar el movimiento incesante de aquel 22 de noviembre de 2018, a IPECAL y a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano por su desinteresada colaboración y a CLACSO por promover el riquísimo encuentro de aquella jornada y este libro que invitamos fervorosamente a leer, pensar, compartir y discutir.

Anahí Guelman, Fabian Cabaluz Ducasse,
María Mercedes Palumbo y Mónica Salazar

Educación popular y luchas por la educación pública en América Latina
Homenaje a Adriana Puiggrós

Anahí Guelman

Les damos la más cordial bienvenida en nombre de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y del Departamento de las Ciencias de la Educación. Es una felicidad enorme poner la facultad a disposición de este encuentro por varios motivos. En primer lugar, porque nos parece que es el lugar que la Facultad y el Departamento de Ciencias de la Educación deben tener, junto, en este caso, a CLACSO, en los debates que venimos produciendo.

Este panel, como verán, será muy numeroso porque no quisimos perdernos nada, por todo lo que podíamos aprovechar de nuestras visitas y de nuestros representantes alrededor de esta temática.

Y por otro lado, como saben, tenemos también el orgullo de hacer de esta situación un homenaje a Adriana Puiggrós porque nos parece que es el espacio ideal para reconocer su trayectoria, su lucha incansable por develar la Educación Popular, por reconocer que la Educación Popular no es en nuestro continente un invento reciente, por reconocer que, desde antes de la conquista, la Educación Popular era una realidad en Latinoamérica y reconocer después las luchas a veces derrotadas respecto a la Educación Popular y toda su complejidad y ambigüedad pero, sobre todo, porque además es hacedora, no solo de teorías, maneras de comprender, de saber y de producir conocimiento, sino también hacedora de marcos de posibilidad para la Educación Popular. Entonces nos parecía que esta era la oportunidad que queríamos darnos, que queríamos darle... Así que le voy a pasar la palabra a Graciela Morgade, la decana de la Facultad de Filosofía y Letras.

Graciela Morgade

Una alegría, una emoción este día, este gran foro de discusión, de encuentro, de pensamiento crítico que nos viene emocionando y conmocionando y una alegría particular estar en esta actividad y en este homenaje.

Adriana, para nosotros y nosotras, es básicamente una maestra y en este ámbito tan lleno de este sentido, nuestra maestra que nos enseñó, como decía Anahí, a poder encontrar en los hilos de la historia los movimientos de resistencia, la innovación, la creación pedagógica, que nos enseñó también a pensar que la educación pública puede ser popular. Así como muchas veces las pensamos en oposición, al sistema educativo como reproductor y a

la educación popular por fuera, ahora podemos pensar en la potencia de la educación pública, y de hecho, se hablará de esto en este panel.

También sabemos, y ustedes lo saben bien, que Adriana es una intelectual que participó permanentemente en la política, siendo legisladora, y ocupando cargos de responsabilidad ejecutiva y nunca le sacó el cuerpo, justamente lo puso entero y llevó, en cada una de estas dimensiones, su experiencia junto a todas las otras, la docencia junto con la reflexión política, la política y la gestión junto con la reflexión sistemática y en ese sentido, también, es para nosotras y nosotros una maestra. Y yo tengo el enorme privilegio de que sea mi antecesora, porque Adriana fue decana de esta facultad –la única mujer antes de mí– de modo que, además, tengo ese tesoro. Ella tuvo la oportunidad de conocer en profundidad la experiencia en el 73 al frente de Filosofía y Letras. Es una persona –personaje– querida –muy querida–, que para nuestra facultad y la Universidad de Buenos Aires du presencia es no solo un honor, sino también un norte, es una de esas figuras que nos orientan hacia dónde ir y eso también significa ser maestra.

Así que bueno, comparto esta enorme alegría y ojalá nos sigamos encontrando en estos encuentros y en las calles porque aún tenemos un camino muy largo por recorrer para defendernos del neoliberalismo, para encontrar caminos de salida y, por supuesto, para defender la educación pública que es lo único que va a permitir la justicia social y la igualdad.

Nicolás Arata

En nombre de CLACSO, de su secretario ejecutivo, Pablo Gentili, saludo a ustedes, compañeros, compañeras, a esta mesa de maestros y maestras y de esta gran maestra que es para nosotros Adriana. Hace quince días estábamos con Adriana en la Universidad de Rosario, que también la reconocía como profesora consulta; y es que, Adriana, sos de todos, de todas y son buenos estos homenajes porque son la forma de expresar el profundo agradecimiento que te tenemos, por todo lo que nos enseñaste, por enseñarnos a ver los hilos de la historia. Creo que nos ayudaste también a poner la mirada en las encrucijadas y a pensar la Educación Popular, la Pedagogía como un problema, como un campo problemático, entonces, te agradezco por eso.

Adriana Puiggrós

Estos diálogos, algo dijo Graciela, de alguna manera son un homenaje a mi generación. Recordar a mi generación es recordar a la generación de 1973 y a momentos que fueron duros, tendremos en algún momento la oportunidad para conversar. Me parece importante que en esta facultad mencionemos, recordemos aquel momento, donde realmente las reuniones no eran así, no había tiempo de pensar, pero había una inmensa, enorme y utópica esperanza en un futuro que es lo que más deberíamos recuperar de entonces.

Alicia Civera

A Adriana la conocí en la Facultad de Filosofía y Letras, Adriana no se acuerda de mí, no tendría por qué acordarse mucho de mí porque tuvimos poca interacción, pero cuando yo estaba en el

tercer semestre de Pedagogía hice mis prácticas escolares en el proyecto de Alternativas Pedagógicas en América Latina, en ese momento, un proyecto fascinante que buscaba todas las experiencias de Educación Popular que se habían hecho en América Latina y que fue verdaderamente importante. En ese momento no tenía idea de lo importante que sería, pero lo fue para mi formación y desde entonces me quedó la manía de estar buscando cómo construir historia de la educación, cómo buscar alternativas pedagógicas dentro de los proyectos políticos que existen y, por supuesto, defender una educación pública y gratuita.

Yo quiero hablarles un poco, una pincelada nada más, de lo que ha sido la Reforma Educativa en México durante los últimos años y que se relaciona, tiene cosas en común, con lo que sucede en otras partes aunque no se plantee como Reforma Educativa. Por algo están ahora en la calle defendiendo los institutos de profesores, en México, ahí hemos estado también en la defensa de los docentes.

Les cuento muy rápidamente, en 2013 empezó en México una Reforma Educativa que buscaba oficialmente mejorar la calidad educativa y se sabe que todas las reformas cambian muchos de los engranajes del sistema educativo, cambios constitucionales, cambios institucionales. Hubo movilizaciones de maestros, represión, una devaluación de la imagen del magisterio muy fuerte manejada por los medios y que favoreció que se pudiera reprimir al movimiento de los maestros, entre otras cosas. Además, en el 2014 fue la desaparición de los estudiantes normalistas de Ayotzinapa, entonces todo estaba mezclado en el ambiente, con un ataque muy fuerte a los maestros.

Esta reforma promueve muchas cosas, pero en las reformas educativas también hay cosas que se mantienen, que son silenciosas y que van avanzando a pesar de todo el movimiento que se genera alrededor. Y pensar en estas cosas que se quedan en silencio es muy importante en el momento actual, en el que va a asumir el gobierno de López Obrador, un gobierno de izquierda que plantea echar para atrás la Reforma Educativa del 2013. Y nosotrxs debemos pensar qué de la reforma puede quedarse o debe irse, y también, qué de la reforma se está quedando (o puede quedarse) sin que nos demos cuenta de ello, y que puede marcar una continuidad en el sistema educativo con una tendencia a la mercantilización cada vez más fuerte. Esa es mi preocupación.

En la reforma del 2013, el punto nodal, lo que estaba en el centro, fue establecer un sistema de evaluación del desempeño de los maestros. A mí me llama mucho la atención, aunque la evaluación ha estado muy presente en las políticas educativas en muchos países durante varias décadas con fuerza, que ahora en CLACSO se habla de cómo hacer sistemas de evaluación alternativos a los que marcan otras disciplinas científicas o los países con mayor hegemonía, sin embargo, no he escuchado un cuestionamiento a lo que es la evaluación y a por qué el Estado tiene que estar evaluando, por qué no poner en duda la cuestión de la evaluación en sí, por qué la necesidad de ello, por qué no invertir, todo lo que invertimos en evaluación, en formación de maestros con una mayor seriedad de la que se está dando en todos nuestros países de América Latina.

La evaluación en México, desde mi punto de vista, fue una estrategia para romper con los pactos que había entre los líderes sindicales y las autoridades educativas. En México hay un sindicato,

que es un sindicato corporativista, vertical, único, de afiliación obligatoria y la evaluación tuvo la intención de abaratar el costo del sistema educativo, posibilidad que se abrió cuando se modificó la Ley Federal del Trabajo, lo que facilitó medidas de precarización del trabajo en general, de manera que los maestros perdieron su definitividad y ahora tienen que hacer evaluaciones de desempeño para continuar en el trabajo. Esto empezó a afectar a los maestros que ya tenían definitividad y, bueno, se dio de una manera diferente con los maestros que cubren interinatos y que no logran obtener plazas a menos que hagan negociaciones con el sindicato.

Entonces ahora se plantea el cambio radical de este sistema de evaluación de maestros que ha hecho que muchos se jubilen, que muchos salgan del sistema, que haya un desequilibrio en las relaciones de los maestros entre sí en las escuelas porque han quedado muchos directores jóvenes con plantas docentes antiguas, al salirse tantos maestros han quedado las escuelas sin plantas docentes completas o escuelas donde hay tanto personal nuevo que no hay una continuidad del trabajo escolar. Todo esto lo queremos echar para atrás. Sin embargo, están quedando fuera del debate, como si aparecieran, cosas que son fundamentales: el programa de las escuelas que funcionan en malas condiciones materiales, las escuelas de tiempo completo que no se las ha dotado del personal que requieren, los directores que tienen que hacer gestiones en distintos programas para obtener recursos y luego organizar actividades para recaudar fondos porque, de todos modos, los programas están estructurados de tal manera que hay necesidades de las escuelas que nunca se cubren, la autonomía de la escuela, la participación social y el financiamiento

según programas específicos son algunos de los elementos estructurales del sistema educativo que no se han debatido a fondo, se siguen manteniendo con un impulso creciente de los años 90 y que, en realidad, podrían marcar la tendencia a la mercantilización de la Educación Pública y poner en riesgo la gratuidad de la educación.

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Adriana fue mi maestra, aunque en realidad nunca tomé clases con ella, pero leyó mi tesis y la avaló en el año 1978, desde ahí ya tenemos muchos años de conocernos, de convivir. Todas las oportunidades que yo he tenido de beneficiarme con su generosidad y no voy a seguir en este tono porque voy a soltarme a llorar, así que mejor hablo de lo que yo aprendí. Yo aprendí muchas cosas con Adriana como maestra. Ella nos invitaba a su equipo de cátedra, nos invitaba a su casa a trabajar desde las diez de la noche hasta la una de la mañana. Aprendí muchas otras cosas con Adriana, además de un afecto que no se acaba, que no disminuye con el tiempo y la distancia.

Una de las cosas que yo quisiera mencionar en este panel de Educación Popular es haber aprendido a ver la educación más allá de la escuela, que es algo que a mí me ha cautivado, es algo que cultivo y con mis estudiantes, aprender que la educación, analizarla e investigarla, no se limita a la escuela, al sistema escolar. Y eso tiene una serie de implicaciones, entre otras, reconocer toda la serie de prácticas, saberes, estrategias que se llevan a cabo para la formación de la subjetividad. Esto implica también una revaloración del campo de la pedagogía, entre otras cosas, y como Alicia también estoy dando pinceladas. Y esto, como punto

de vista es una disposición política como investigación –soy docente, pero me dedico más a la investigación–, entonces, esta disposición de no ver solamente en la escuela el acto educativo, sino verlo más allá de la escuela permite ir observando e ir haciendo visible una serie de operaciones mediante las cuales sujetos se forman para bien o para mal. A lo mejor Adriana no tenía intención de que yo sacara estas conclusiones, pero ¡qué le vamos a hacer, Adriana! Bueno, tú conociste mi tesis, así es que no es sorprendente, desde Gramsci, a quien leí por primera vez gracias a vos, podemos hacer una lectura así.

Reconocer los aspectos educativos más allá de la escuela permite entender una serie de prácticas de resistencia a los modelos dominantes de la educación escolar, sobre todo lo que ya se dijo, toda la crítica que tenemos del siglo pasado, de las funciones reproductivas de la ideología dominante que hay en la escuela, que hemos leído hace un montón de tiempo y que eso se ha venido vertiendo en una serie de especificaciones. Pero más allá de entender esto que ocurre y que se estudia y se sigue estudiando: la violencia en las escuelas, la exclusión, las malas formas didácticas; también veamos aquello que resiste desde fuera o desde dentro de la escuela a ese tipo de prácticas. Y esto me parece muy importante: podemos estar dentro o fuera de la escuela, estudiando actos educativos que no pasan necesariamente por el currículum específico sino por otro; o también cuando fuera de la escuela con otra serie de prácticas y reconocemos una serie de estrategias, contenidos, saberes, disposiciones, sensibilidades que pueden ser formas de resistencia a las formas de dominación que conocemos.

Eso no es menor en términos políticos, y voy a ser muy breve, porque cuando uno hace visibles estas formas de resistencia y no solamente se pasa criticando las formas de dominación que fueron ya muy analizadas, cuando uno analiza, estudia, conoce e investiga estas otras formas educativas, estas otras formas de resistencia, hace visibles operaciones políticas mediante las cuales docentes, estudiantes o no estudiantes, a veces en la fábrica, a veces en el campo, a veces en el supermercado, donde sea, plantean otras maneras de vivir la cotidianidad y eso a mí me parece que políticamente es muy importante: hacer visibles estas formas que tenemos de resistir. Por dar algunos ejemplos, a pesar de las políticas neoliberales que permean todas nuestras reformas educativas en México, en Argentina, en Chile, uno encuentra de repente en estas investigaciones, planteamientos de docentes que han hecho otras cosas a pesar del Estado, a pesar de las reformas y a pesar de la organización y la administración escolar. Muchas veces una observa que los estudiantes desarrollan otras formas de comportarse y eso ha existido y eso no lo hemos visibilizado y, políticamente hablando, visibilizar ese tipo de acciones de resistencia es importante.

Bueno, termino entonces, señalando que no solamente merece Adriana, merecen todos ustedes este homenaje a esta profesora, luchadora, que nos enseñó la fuerza, el compromiso, decía vuestra decana, poner el cuerpo, comprometerse. Yo creo que los jóvenes argentinos lo hacen mucho, aquí son más comprometidos, fuertes y en México también salen a la calle pero más tranquilitos, entonces es algo que también aprendimos nosotros con Adriana, poner el cuerpo, comprometerse, ser fuertes, no dejarse, la generosidad, aunque no era su tarea muchas veces, estuvo

con nosotros y yo creo que también Adriana puede darse cuenta de las generaciones que dejó en México. Lamentablemente no se encuentra aquí Marcela Lopez Zoyano, que es otra junto con Alicia y yo, somos las tres brujitas de Adriana, de la primera generación de estudiantes de la UNAM, pero acá de las generaciones de la UBA, todas han sido bien productivas, todxs te damos un gran abrazo, un homenaje bien merecido.

Alicia de Alba

Voy a decir tres cosas nomás de México, la primera es en relación con lo que les hablaba Rosa Nidia de la apatía de lxs jóvenes mexicanos y su terrible relación, fuertísima relación, con ese trabajo de desarmar subjetividades, desarticular, desmontar inquietudes, esperanzas, proyectos. Son jóvenes que han nacido en un país sin proyecto y que están muy golpeados y golpeadas. Tenemos en México la tarea, señalé hace años la ausencia de un proyecto que interpele, que jale, que anime a los jóvenes, pero ahora hay una posibilidad que muchos pensamos que no veríamos en nuestra vida con el gobierno de izquierda que conocemos hoy como cuarta transformación. A mí lo que me parece muy interesante y me entusiasma, y a los jóvenes también –tengo un grupo muy numeroso con el que analizamos esta cuestión– es la posibilidad de la construcción de un proyecto político-pedagógico al mismo tiempo que se va construyendo un proyecto político social-cultural amplio desde México, asentado en lo popular, en América Latina. El poder ver estas cuestiones y tratar de verlas, desde luego, tiene una relación muy importante con Adriana, como ya lo mencionó Rosa Nidia, Adriana está en México con nosotros en la facultad de Filosofía y Letras desde los finales de

la década de los 70 y hasta principios de los 80 y ahí nos fuimos vinculando con ella de diferentes maneras.

Del libro *Imperialismo y Educación en América Latina* a la tremenda sugestión de pensar que no es posible, hay 30 años y son 30 años que hemos aprendido con Adriana y a partir de Adriana a sufrir, a pensar, a ver el intersticio de la realidad, la complejidad de lo pedagógico, de lo pedagógico que es político y de lo político que es pedagógico y esa es una complejidad muy importante y Adriana siempre ha sido esa luz que ilumina la realidad por más dura que esta sea, para ver esos pequeños espacios donde se puede estar construyendo pedacitos de presente-futuro o para tratar de ver este horizonte, soñar digamos, –ahora estamos soñando y esperamos trabajar mucho en esto– un proyecto político-pedagógico, político-social amplio. Se ha dicho que Adriana es un norte que nos indica hacia donde caminar, esta luz que nos permite ver y yo afirmo que Adriana es una prócer latinoamericana de la pedagogía, de la educación, de la sociedad misma como educadora, ya mencionaba Rosa Nidia, no solamente la sociedad, sino la educación pública, la escuela pública –ella dice que no le gusta que le diga que es una prócer, pero sí es una prócer–.

Ahora, voy a permitirme leer un pequeño escrito llamado *Homenaje a Adriana Puiggrós, palabras desde México:*

> América Latina es más que una palabra escrita en los lenguajes que habitan los territorios del conocimiento de la cultura y la historia, implica habilitar la mirada desde un posicionamiento ético, político y pedagógico que abre la posibilidad de situar la compleja relación que se produce entre lo propio y lo extraño, entre el habitante de piedras ancestrales que al colonizar

buscan negar o desconocer la identidad del otro, en esa compleja articulación entre lo propio y lo extraño se produce una reconfiguración del conjunto y con ella una nueva trama de sentidos que van poblando la vida de la gente, de su cultura, de sus relaciones, de sus luchas y de sus sueños. La obra de Puiggrós da cuenta de esta riqueza y al mismo tiempo de los desafíos que implica pensar la historia y las perspectivas de la educación latinoamericana desde las exigencias de la región, desde las experiencias que la región le plantea al conocimiento, a la política, a las instituciones, a la sociedad y al Estado, por ello su obra, así como su quehacer como investigadora y educadora de tantas generaciones está asignada por este horizonte histórico, teórico y político que puede permitir mirar lo conocido y lo extraño, lo cercano y lo lejano, lo íntimo y lo siniestro. Para nosotras, su obra permite plantear horizontes donde sea posible transitar en esta era en que las lógicas más perversas del mercado, la privatización y el conservadurismo afectan profundamente las condiciones en las que la educación, particularmente la pública, se propuso. Por ello, es un gusto y un honor compartir estas palabras desde México en voz de Alicia de Alba, que se suman a las de ya varias generaciones que hemos aprendido con la doctora Adriana Puiggrós que alargar la mirada es posible.

El merecido homenaje que se le brinda en este significativo espacio de confluencia del pensamiento crítico hace evidente el importante lugar que tiene la educación para nuestras sociedades. Desde México queremos darle las gracias a Adriana por dar continuidad a ese significativo legado por el que transita la pedagogía latinoamericana y que ha constituido para el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América

Latina, que con Adriana fundamos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en un lejano ya enero de 1981, un referente de nuestro quehacer político-pedagógico, desde entonces nos ha animado y sigue animando con su obra y su participación política y académica a esta desafiante tarea que confiere sentido a la educación entendida como un bien público y social, como un derecho humano fundamental, preguntarse sobre lo alternativo es sobre una condición sino suficiente, sí necesaria para restituir a la educación el lugar central que tiene en la organización de las relaciones sociales y en la producción de tramas democráticas justas que abran la posibilidad de no solo pensar la sociedad que queremos, sino la que resulte urgente, necesaria y posible construir.

Adriana Puiggrós nos ha acercado a ese horizonte complejo por el que la educación latinoamericana ha transitado como un territorio poblado de historias y utopías, nuevamente, gracias, Adriana para que desde Río Bravo hasta la Patagonia resuene el latido de un corazón que nunca le da la espalda a la posibilidad de educar.

Marcela López Zoyano, México, noviembre del 2018.

Lola Cendales

En este homenaje a Adriana Puiggrós quiero expresar que la conozco por medio de sus escritos y valoro el aporte que le ha dado a la educación.

Para entrar a la reflexión que nos ocupa, quiero saludar a los maestrxs y estudiantes que en este momento protestan por el inminente cierre de 29 Institutos de Formación Docente, uno de

los cuales tiene 110 años y que el gobierno de Buenos Aires quiere cerrar para reemplazarlo por una universidad, con las consecuencias que esto puede tener para quienes resultarán afectados: institutos, profesores, estudiantes, planes de estudio…

Quiero saludar también en mi país a los estudiantes de las universidades públicas que en estos días están denunciando la situación económica por la cual atraviesan; exigiendo el aumento del presupuesto, y en definitiva, la disminución de esa deuda histórica que se tiene con la educación superior en el país.

En toda América Latina se vienen dando expresiones de inconformidad con la educación, unas más conocidas como la de los "pingüinos" en Chile, y otras a nivel regional que no tienen el mismo nivel de difusión, pero igual expresan rechazo a las políticas públicas. En nuestros países la educación continua mostrando fallas estructurales que no son atendidas ni por los gobiernos, ni por los organismos internacionales que son determinantes; llámense Banco Internacional de Desarrollo (BID), Banco Mundial, la CEPAL. No podemos escaparnos del modelo neoliberal globalizado, de la lógica del mercado que configura el orden social, sin el contrapeso por parte de los Estados ni de una ciudadanía participativa y organizada; entonces resultan planes con unas pretensiones que obviamente no se cumplen y se postergan; sin tener en cuenta que los problemas de América Latina no se explican ni se resuelven solo con la educación.

No pretendo hacer un análisis de las políticas, sino intentar responder a la pregunta: ¿Qué hacer desde la educación popular?

Ante todo hay que reconocer el derecho a la educación como un derecho fundamental, que va más allá de la escolarización; la escuela es solo un momento de la educación y aquí vale tener en cuenta el principio de que no es una educación para la vida, sino una educación durante toda la vida. El derecho a la educación pública de calidad justifica las luchas que se están presentando, nos encontramos ante un panorama en que muchas personas no tienen acceso a la educación o se quedan en el camino, y que si quieren calidad tienen que pagarla en entidades privadas.

La educación popular, desde su postura ético-política y emancipadora, tiene una trayectoria y un acumulado que, para este momento, yo concentraría en la formación de educadores y en la centralidad en lo pedagógico.

Los maestrxs y educadores son los pilares; la columna vertebral de cualquier proyecto educativo que se realice dentro o fuera de la escuela. Es por esto que se justifica incidir en este aspecto, tratando de ir más allá de la formación puramente técnica, para garantizar que sean ellos y ellas quienes puedan convocar, invitar a construir proyectos de educación diferentes, donde sea posible el respeto a la diferencia y la vivencia de la solidaridad.

Desde la opción política pedagógica de la Educación Popular, estamos llamados a potenciar capacidades, a pedagogizar las protestas, a generar y fortalecer espacios de reflexibilidad crítica, a cualificar la argumentación frente a lo que está pasando, a provocar un compromiso con el cambio que nuestra realidad latinoamericana requiere.

Y menciono acá el trabajo y la propuesta de Orlando Fals Borda quien plantea la "subversión ética", expresión que él usa para referirse a la transformación social. Según él, la sociedad tiene problemas que solo pueden solucionarse con cambios estructurales para lo cual se requieren dos cosas. Uno, el conocimiento profundo de la realidad para saber qué es lo que se quiere cambiar, para lo cual propone la Investigación-Acción Participativa (IAP), y otro, la utopía para saber hacia dónde orientar los cambios. En conclusión, necesitamos de la investigación y de la utopía.

Permítanme compartir una experiencia vivida hace unos meses. Estando con algunos maestros de una escuela oficial primaria, donde la preocupación era cómo trabar la participación y la autonomía, me invitaron a un colegio privado de clase media para que hablara con los cincuenta profesores de secundaria que estaban realizando una jornada pedagógica. Mi primera pregunta fue: "¿Cuáles son los objetivos y las metas que el colegio se ha propuesto para este año?". La respuesta fue: "Las Pruebas Saber". Argumentaron su respuesta y se reafirmaron diciendo que estaban preparando la segunda simulación. Es decir, todo en función de las pruebas.

Pregunté entonces: "¿Y cómo están trabajando el tema de la paz, tan importante en esta región y en la coyuntura que vive el país?". A lo que respondieron: "aquí no trabajamos el tema de la paz porque aquí ganó el NO (resultado del plebiscito que se realizó para refrendar los acuerdos de paz que se realizaron entre la guerrilla de las FARC y el estado colombiano)". Es decir, estaban primero las Pruebas Saber que la realidad de la región y del país.

Ante la situación que se vive en la actual coyuntura del país, con dos educadores populares decidimos retomar el diálogo cultural y la investigación participativa como dos aspectos relevantes en Educación Popular para realizar una propuesta que sirviera de apoyo para maestros y educadores que deciden trabajar el tema de la paz dentro o fuera de la escuela.

Lo primero fue consultar qué temas podrían resultar relevantes. Como resultado tuvimos: 1. los líderes locales (en este momento cuatrocientos líderes locales fueron asesinados durante el "periodo de paz"); diseñamos, entonces, unidades en las que trabajamos sobre Mandela, Gandhi y un líder local, el único sacerdote indígena católico que fue asesinado por estar al lado de luchas indígenas. En el diseño de las unidades analizamos información sobre líderes locales. Otros temas fueron: 2. la violencia y la construcción de paz en la escuela, 3. el aporte de las mujeres organizadas a la construcción de la paz, 4. la paz y su relación con el arte, 5. la tierra como problema generador de todas nuestras tragedias, y 6. el perdón y la reconciliación.

En esto estamos y con esto quiero rescatar la importancia de la Educación Popular. Asumir que el punto de partida de una propuesta educativa es la lectura crítica del contexto, y el conocimiento que tengamos de las personas con las cuales vamos a trabajar. Así desde nuestro compromiso iremos encontrando cual puede ser nuestro aporte. En nuestro caso pequeño, pero con la intención de sumar, de hacer algo que resulte significativo en la actual coyuntura.

Oscar Jara

Soy un educador del Consejo de Educación Popular de América Latina, el CEAAL.

Hay momentos como estos en los cuales se nos juntan los privilegios con los desafíos, precisamente en este congreso internacional de pensamiento crítico acabamos de tener un encuentro de nuestro Consejo de Educación Popular en el que conmemoramos 36 años y recordaba que, hace 36 años precisamente, nos encontrábamos con Adriana en un evento donde, por primera vez ella, a mí personalmente y a los otros educadores y educadoras populares que estaban ahí, nos orientó a tratar de hurgar en las huellas de nuestra historia latinoamericana para poder encontrar el sentido de nuestra historia presente. Yo creo que eso simboliza hoy su presencia aquí, como un desafío en este momento en el que estamos teniendo este evento, y las reflexiones que tenemos que hacer nos tienen que permitir comprender mejor lo que pasa para poder actuar mejor sobre ello y transformarlo. Es en ese sentido que hay que pensar el tema de la educación popular y de la defensa de la educación pública: ¿Qué educación pública estamos defendiendo? O ¿deberíamos hablar más de educación popular y de la transformación de la educación pública?

Rápidamente, quisiera señalar 5 desafíos del contexto actual que tienen que ver directamente con esta problemática: el primero es que vivimos una situación, en general, de democracia desgastada. Este término sería el más preciso para mostrar que hay un desgaste de toda la institucionalidad, de las formalidades democráticas, y que la realidad de democratización se está perdiendo en América Latina aunque las formalidades existan. Por otro lado,

tenemos un fundamentalismo, el fundamentalismo del mercado, la lógica de la mercancía, la lógica del lucro, de la competencia, del consumo invade todo: el conocimiento, la acción, las expectativas de los y las jóvenes en la vida y, por lo tanto, ese fundamentalismo atraviesa todas las dimensiones de nuestras relaciones sociales. Como ya se dijo, el incremento progresivo y acelerado de las desigualdades, con sus niveles de concentración de la riqueza inéditos y la pobreza que es su contracara, desmiente los discursos, metas y objetivos de desarrollo de los gobiernos. Vivimos, además, en particular en estos dos últimos años un recrudecimiento de una ofensiva, de una restauración conservadora y privatizadora que busca tirar todos los procesos de avance que se han hecho en los últimos 15-20 años en América Latina y, casi con un nivel de agresividad tal como para decir: no queremos que ni se les ocurra volver a lograrlo.

Por lo tanto esta ofensiva está cargada de polarización, agresividad y de violencia en todos los campos donde, por ejemplo, el indicador de feminicidios que existe en América Latina llega a niveles intolerables, entonces, en este contexto, ante estos desafíos, un elemento que atraviesa la subjetividad es el refuerzo de las lógicas dominantes. La lógica capitalista, la lógica patriarcal, la lógica dependiente-colonial están reforzadas por todos estos elementos que marcan nuestro contexto y, en ese sentido, ese impacto está directamente relacionado con lo que pasa en nuestras subjetividades, con nuestros imaginarios, con aquello que queremos imaginar o lograr con nuestras prácticas. Entonces ahí entra el tema de educación, todo el mundo habla de educación, ante cualquier problemática, "ah, ese es un problema de educación", pero, ¿de qué educación estamos hablando? y ahí nos colocamos

frente a la gran pregunta, ¿estamos hablando de una educación para adaptarnos a esta situación o una educación que nos permita transformar esta situación? Y ante eso no tenemos neutralidad, es decir, hay una ofensiva que es un tsunami que nos está envolviendo y nosotros tenemos que ver si lo que queremos es re colocarnos para adaptarnos a eso, hacer una educación que nos permita entrar en la lógica del mercado, en la lógica de la competencia, en la lógica de la sobrevivencia, en la lógica del individualismo o vamos a tener la capacidad de construir valores, perspectivas, formas de relación, proyecciones que nos permitan transformarnos.

Ante estos dos desafíos yo quisiera retomar un elemento que se planteó aquí en un congreso hace unos meses, el 8° Congreso Nacional de Educación Universitaria, que se realizó en la Universidad Nacional de San Juan donde decían que la universidad pública, gratuita, laica, cogobernada, autónoma, inclusiva y de calidad, así como educación pública en general se encontraba en un momento de grave riesgo, y por esto también era un momento de resistencia, lo que ofrecía al mismo tiempo limitaciones y desafíos. Elegimos que ahora sea también momento de hacer, un momento de la praxis, optamos porque sea momento de generar redes y de hacer confluir espacios, entonces, ahí es donde me gustaría que hiciéramos una reflexión breve sobre el tema de lo popular, sobre qué puede aportar.

Voy a retomar algo que estaba diciendo Lola: una educación popular en tres sentidos: el primero –que Adriana recuperó de la historia latinoamericana–, es lo popular que quiere decir a todo el mundo, a todo el pueblo, para todas las personas a lo largo de toda la vida, una educación pública, popular, gratuita, laica,

inclusiva, de calidad, una educación para todas las personas que significa un sistema de educación, efectivamente, un sistema escolar, un sistema universitario con esas características que va mucho más allá porque sabemos que la educación no se limita al espacio escolar. Eso implica la adopción de iniciativas que surjan de otros espacios que permitan desarrollar procesos educativos desde otros niveles que no son solamente los escolarizados, pero que son desde donde intervenimos. Desde ese lugar podremos plantear la pedagogización del movimiento, la comprensión nuestras realidades, el descubrimiento de las potencialidades de la acción cotidiana, las formas de economía solidaria, el cambio la relación entre las personas, en nuestras comunidades, en nuestras casas, en nuestra cama. El tema es que ese cambio de relaciones en todos los espacios significa una educación popular en un sentido más amplio, pero siguiendo a Helio Gallardo, un sociólogo chileno que vive en Costa Rica, hay otras nociones de lo popular. Hay que hablar del "pueblo social", que incluye todos aquellos sectores sociales que sufren, que viven algún nivel de asimetría o de subalternidad, entonces las personas que son explotadas económicamente, oprimidas políticamente, discriminadas, excluidas, marginadas por alguna razón, todos estos sectores forman parte de lo que llama el "pueblo social". Por lo tanto, una educación popular debería ser también una educación que tenga como prioridad, como sujeto, como principal sector activo a esos sectores subalternos del "pueblo social", y esta es la segunda noción de lo popular. Les doy una tercera noción de lo popular, que es lo "popular político", dice Helio Gallardo, que son todos aquellos sectores, movimientos, instituciones o personas que luchan por transformar esas subalternidades y esas asimetrías, de tal manera que hay una noción del pueblo social, una educación

popular, que trabaja con aquellos sectores que sufren las asimetrías, y hay una educación popular que tiene que ver con una apuesta de transformación en la cual los sujetos protagónicos no son solo los sectores del pueblo social, sino que buscan la transformación de la sociedad. Entonces, yo diría, cuando hablamos de educación popular y defensa o transformación de la educación pública, deberíamos pensar precisamente en procesos que tengan esas tres características para que toda educación sea popular y romper, entonces, con la idea de que la educación popular no es formal, sino que hablamos de distintos niveles de pertenencia, de calidad y orientación.

Por lo tanto, voy a referirme más breve al caso universitario, porque me pareció que podía tocar ese aspecto a partir de una experiencia que estamos trabajando en las universidades públicas de Costa Rica donde pensamos que la defensa de la universidad pública pasa también por su transformación, entonces, esto supone desarrollar, dentro de tres elementos previsionales –investigación, docencia y extensión–algo que se llama "extensión como acción social transformadora", que implica el compromiso Universidad-sociedad en el centro, es decir, que los temas de investigación, los elementos que giran hacia la docencia, tengan precisamente ese compromiso con los sectores sociales y con la participación de los sectores y movimientos sociales en la universidad. Eso estamos tratando de hacer, hay un Foro de Acción Social que se realizó durante dos años y con motivo de los 100 años de la Reforma de Córdoba en la Universidad de Costa Rica y a mi me ha tocado trabajar en la comisión organizadora de este proceso, se ha formulado así como el manifiesto de 1918, cien años después, un nuevo

manifiesto en defensa de la educación y de la universidad pública y la acción social transformadora.

Lo anterior significa brevemente entonces: primero, redefinir la docencia, pensada no como enseñanza, sino como generadora de aprendizaje. Si soy educador/a, qué distinto es que piense qué voy a enseñar y me prepare para lo que voy a enseñar a que me pregunte qué voy a generar como aprendizaje, qué es lo que voy a aprender. Entonces generar aprendizaje supone asumirnos como aprendientes y desechar la rutina burocrática y nos transforma en generadores de una aventura, de una apasionante tarea de construir conocimientos conjuntamente. Es la única manera de crear pensamiento propio y crítico y no resignarnos a la transmisión de contenidos ya preelaborados. Segundo, no solamente debemos redefinir la docencia: repensar la investigación –por medio de la investigación-acción participativa–, examinar la sistematización de las experiencias de los/as docentes y analizar la participación de estudiantes y docentes con los movimientos sociales en las universidades debe ser los aportes que nutran el debate académico. Tercero, reinventar la llamada extensión para entenderla como acción social transformadora y colocar en el centro del protagonismo a los sujetos populares en la universidad, abrir las puertas y las ventanas para que precisamente los movimientos sociales estén presentes y por lo tanto, crear también espacios, como existen aquí, las universidades campesinas, los bachilleratos populares, espacios en que los sujetos populares generan sus propios espacios universitarios y más bien son ellos que traen a los académicos de las universidades tradicionales a aportar y también a aprender.

Redefinir la docencia, repensar la investigación, reinventar la extensión, todo eso va en línea con la democratización del conocimiento y con generar un diálogo y pluralidad de saberes como elemento central de esta construcción transformadora. Entonces, esta es una perspectiva en la cual estamos trabajando y voy a terminar leyéndoles una frase que pusimos en este Manifiesto por una Universidad Transformadora con Acción Social Transformadora y dice así:

"Para defender la universidad pública desde la acción social transformadora es necesario ir más allá de las actividades asistencialistas, de promoción y de divulgación universitaria, debemos replantearnos una y otra vez la manera en que hacemos y entendemos la acción social. Significa, una vez más, asumir un compromiso en el proceso de transformación, debemos posicionar en las agendas universitarias acciones concretas para la construcción de una universidad de los saberes entendida como un espacio de construcción de nuevos conocimientos y caminos de emancipación, que permitan profundizar la democracia, des mercantilizar la vida, descolonizar y eliminar el racismo y el machismo, eliminar todas las formas de sexismo y discriminación, así como la construcción de un concepto de solidaridad basado en el concepto del bien común, de la generación de una calidez y respeto entre las personas y de estas con la naturaleza. No permitamos que la universidad vuelva a ser ese polvoriento claustro abierto únicamente a intereses mercantiles, luchemos por una universidad que, al contrario, abra espacio a la ternura y la esperanza de todas las personas y esa es una tarea de todas las personas y en todos los espacios educativos y por eso rescatamos en este momento también la memoria de educadoras y educadores

que nos marcan en grupo, Berta Cáceres era una educadora popular, Santiago Maldonado era un educador popular".

Myriam Feldfeber

Buenas tardes, en principio quiero agradecer a Anahí por la invitación, también decir que me siento más extranjera ya que miro acá muchas caras de quienes han conformado los equipos de docencia e investigación de Adriana y no ha sido mi caso, pero sí Adriana ha sido permanentemente una maestra referente, de forma que voy a hablar de sus aportes, tanto teóricos como su práctica política vinculada a las posibilidades de pensar la política educacional, tanto en el contexto nacional como en el regional latinoamericano.

En ese sentido me parece que ir del trabajo de *Sujeto, Disciplina y Currículum: en los orígenes del sistema* a *Adiós Sarmiento* nos permite recorrer cómo se fue configurando el sistema de instrucción público, centralizado, estatal, hasta la actualidad donde se están desplegando estrategias para desmontar, desestructurar el sistema educativo, el sistema de educación pública y abrirlo a capitales extranjeros. Y con esto los invitamos a acercarse a todxs al trabajo de Adiós Sarmiento, en el que se trabaja esto, se nos proporcionan claves –y creo que es uno de los aportes que muchos hemos recibido de Adriana como maestra– para historizar el presente, para poder comprenderlo y proyectarnos al futuro. Y me parece que es ahí que Adriana nos aporta elementos para pensar un poquito en este proceso actual para desestructurar este sistema, desmontarlo y montar la educación pública, con más o menos rasgos de educación popular, y recuperar el concepto de

sujeto pedagógico, en un contexto donde asistimos a un proceso de despedagogización.

Hoy están las compañeras y compañeros en la legislatura luchando contra un proyecto como la UNICABA donde el perfil del docente que se presenta está despojado de cualquier rasgo o vínculo pensado desde lo pedagógico, desde los sujetos pedagógicos a los cuales siempre se había aludido como sujetos políticos y sociales. Una piensa en lo inconmensurable de los discursos y me parece que algo que debemos poder hacer –en términos que antes mencionaba no sé si Rosa, Nidia o Alicia de Alba– es revalorizar el campo de la Pedagogía. Pensaba que en este momento estamos sentadas acá, pero si no estuviéramos acá seguramente estaríamos con Adriana en la legislatura, porque nos seguimos encontrando, poniendo el cuerpo. No solamente en la política, sino en cada marcha, convocatoria en defensa de la educación pública, de las universidades, etc. Me parece que, en ese sentido, rescatar este rol como Maestra –con mayúsculas– que ha tenido, que tiene –tengo el honor de compartir con Adriana trabajos donde discutimos la mercantilización y la privatización de la educación–. Ya Adriana nos venía adelantando hace muchos años sobre algunas de las lógicas privatizadoras al interior de la propia UBA, cuando UBA cobrábamos los salarios por Banco Patagonia y después los empezamos a cobrar por Banco Santander y a partir de ahí nos alertaba sobre todo el negocio lucrativo que hay detrás de muchas de estas políticas. Me parece interesante entonces rescatar cómo Adriana nos aportó y nos aporta elementos para construir una agenda, en qué sentido, por un lado, como lo decía Norma, al articular docencia, investigación, producción de conocimiento, extensión y lucha pero, al mismo tiempo, al articular una agenda

de lucha, recorriendo algunas de sus publicaciones y algunas de las ideas que están en esta apuesta por una educación popular, una educación pública con justicia social, nacional, democrática, emancipadora y en clave feminista.

Si una recorre un poquitito algunas de las cuestiones que se aparecen en sus trabajos, alertamos acerca del imperialismo, la educación popular, la crisis, la perspectiva, pensar en un futuro, los desafíos de la enseñanza, recuperar el lugar del saber. No quiero tomar más tiempo para darle lugar a Adriana que es a quien muchos queremos escuchar, pero me parece que todos estos elementos nos permiten centrarnos en esta idea central de una imaginación pedagógica, sobre todo para mi, Adriana, y para los que trabajamos en el campo de la política educativa que al analizarla caemos en un pesimismo de la realidad que a veces se vuelve inevitable debido a lo que estamos atravesando. Siempre Adriana está con esa palabra que realmente pone en práctica esos conceptos que ella fue trabajando, acuñando a lo largo de varias décadas, los pone en juego para habilitarnos a nosotros y habilitar esta imaginación pedagógica, poder pensar en clave el presente para cambiar el futuro, poner en términos que este proceso es transitorio y podemos transformarlo, cambiarlo, tanto en términos teóricos como en nuestra práctica pedagógica y política. Y en ese sentido parece central, que me parece que articula un poco este tema una agenda más vinculada a la construcción del conocimiento, una agenda política, una agenda de lucha articulada con la educación pública, popular, nacional, emancipatoria y feminista. Me parece que lo que Adriana nos ha enseñado como maestra, nos enseña permanentemente, es esta articulación entre las ideas, poner el cuerpo y poner pasión en lo que uno hace,

transmitir esa pasión. Quería finalizar diciendo que es un honor estar aquí y simplemente agradecer a Adriana esta posibilidad de construir una pedagogía de la imaginación.

Beatriz Areyuna

Yo vengo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y no de la Facultad de Educación, porque la mayoría de sus docentes venían de la tradición que es la corriente de educadores populares y por eso hoy quiero intentar mostrar un poco el camino que ha hecho este movimiento en Chile, y cómo, de una forma u otra ha ido hilando un camino que ha estado enlazado con las luchas del movimiento social y con las luchas de defensa de la educación pública. Antes de partir, quiero decir que para nosotros, los pedagogos y pedagogas chilenas, Adriana también es una referente, también se la lee y estar sentada acá en este panel a mi me llena de orgullo y me pone también un poco nerviosa estar con tremendos y tremendas maestras, porque hay que decir que para la mayoría de nosotros, cuando recién iniciábamos nuestras investigaciones y carreras, tus libros fueron los primeros que, al descubrirlos, hicieron sentido y nos hicieron decir "aquí está, al fin". Así que es un honor.

Bueno, intentaré ser muy breve, también preparé un texto, pero quiero ser muy breve. Lo que intenté traer acá es una hebra. El trabajo de los educadores populares, de los pedagogos críticos es un blanco amplísimo y de larga duración en el caso chileno y latinoamericano, pero yo creo traer tres momentos de la historia reciente de Chile que me parece que son bien interesantes para analizar el momento actual o la coyuntura actual de las políticas educativas neoliberales. Primero decir que para nosotros

el momento fundacional de la educación popular en la historia reciente en Chile está asociado a la década de los 60-70 con los movimientos de liberación en América Latina, a la teología de la liberación, etc., pero particularmente el caso chileno está asociado al proceso de reforma agraria y al proceso de alfabetización campesina. La mayoría de ustedes sabe que nosotros tuvimos el privilegio de tener a Paulo Freire en Chile a cargo del proceso de alfabetización, y ese proceso se constituyó en un eje de, uno diría, una cantera de militantes que serán educadores populares pero que al mismo tiempo engrosarán las filas de los nuevos partidos políticos y revolucionarios. Es decir, una suerte de doble militancia y ello mismo nos relata que su rol en los partidos será el rol de defender siempre a la base e intentar defender siempre la democracia por sobre todos los elementos, por lo tanto, hay que decir que ahí ya hay una primera contribución que hace el trabajo de Paulo Freire y la educación popular a la formación de la izquierda chilena o de ese sector de la izquierda chilena en ese minuto. El trabajo de la alfabetización campesina es un trabajo que tiene una tremenda fuerza en lo teórico. Paulo Freire escribió en ese proceso *Pedagogía del Oprimido,* en alrededor de siete textos que fue difundiendo de a poco y que él mismo reconoció que son textos que se escribieron dialógicamente con el trabajo, pero también con la reflexión de los educadorxs y militantxs chilenos. ¿Qué es lo importante de ese proceso? Que todo el mundo reconoce que la alfabetización campesina no es solo una herramienta instrumental para lograr asentar la reforma agraria y los asentamientos, sino que contribuyó profundamente al alza de la conciencia campesina, al alza de la conciencia crítica del movimiento popular. Y uno puede entenderla como definitiva: sin los campesinos la sociedad chilena no hubiera vivido el proceso de

transformación que vivió ni, en definitiva, el cambio que se produjo en la época. Hoy día estamos todos de acuerdo en que el alza de la conciencia campesina colabora con el poder popular y con el proceso de cambio en ese minuto.

En ese periodo, en la década del 70, ustedes luego tienen el proyecto de la ENU, que es el único proyecto estatal y popular en la historia de Chile; no hay otro proyecto de esa naturaleza y ahí van a encontrar nuevamente actores educativos absolutamente involucrados en ese proceso. ¿Cuál era la idea del proyecto de la ENU? Yo diría que eran ideas simples, la primera era democratizar la escuela y que la escuela dejara de ser el campo de reproducción social que siempre había sido, la segunda era ampliar la matrícula, pero la tercera era dotar de una cierta autonomía y un cierto protagonismo de los actores sociales a la escuela. Evidentemente en ese proceso también participaron agentes, educadores que habían compartido con Freire y que también formaron parte de la promoción o del programa de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, lo digo a propósito de esta diferenciación que permanentemente se hace entre lo formal y lo no formal, la distinción entre los profesores y los educadores populares que es una distinción que, para mi gusto, a la política no le sirve de nada hoy día. Hoy día tenemos que avanzar juntos todxs los que tenemos la pretensión de buscar formas de emancipación.

Es sabido que la dictadura militar terminará con ese sueño, ese sueño corto que tuvimos de la Unidad Popular y hay que decir que la época de dictadura es la época de mayor protagonismo de los educadores populares, lo que nosotros en Chile llamamos movimiento de educadores populares, una etapa de gran

protagonismo, pero que su función fundamental fueron acciones que uno podría considerar acciones pequeñas, acciones específicas, sencillas desde hoy día, pero que eran acciones tremendamente relevantes para ese minuto, acciones destinadas a generar experiencias de resocialización, de vínculo social, de economía popular, la olla común como llamamos nosotros, la autogestión popular, el acompañamiento de procesos de derechos humanos, la pedagogía del movimiento social, como hemos dicho acá, y también la pedagogía de la protesta que iba desde el cómo lográbamos que los sectores poblacionales perdieran el miedo hasta el cómo lográbamos procesos de autodefensa en esos sectores poblacionales, quiero decir, el arco de acción de los educadores populares fue amplísimo, pero siempre estuvo vinculado a procesos pedagógicos en la lucha social o en la defensa de los derechos humanos.

El siguiente periodo que voy a nombrar va a mezclar dictadura y postdictadura porque en el caso chileno no hay grandes diferencias con la llegada de la democracia respecto de la instalación de las políticas neoliberales. La democracia transicional profundizó las políticas neoliberales, entonces, muy cortamente quisiera decir ¿Qué hizo la dictadura en términos fácticos con la educación y cómo fue el despertar ciudadano? Por eso, nosotros a esto le llamamos "del aterrizaje neoliberal al despertar ciudadano". Lo primero que hay que decir es que nuestro país sin lugar a dudas fue el laboratorio de las políticas de Chicago y de la instalación neoliberal, de hecho, nos ha tocado participar en varios foros y cuando escuchábamos a los compañeros que lo que querían hacer era tal cosa, nosotros les decíamos, a nosotros nos lo hicieron hace mucho rato y es terrible, no dejen que se los hagan. No

es que estemos orgullosos de ser los primeros, todo lo contrario, pasaron 30 años para el despertar importante de las conciencias sociales en el caso chileno. Muy cortamente decir que hubo una política totalmente intencionada de la dictadura de precarizar las escuelas y las universidades públicas, es decir, disminuir a tal grado los presupuestos que las universidades, las facultades y los colegios no podían ni siquiera autogestionarse para luego salir a decir que estas instituciones no eran eficientes y naturalizar la idea de que lo público, lo estatal, no es eficiente. Al mismo tiempo empezaron a hacer préstamos a los colegios particulares para que pudieran alzar infraestructura, edificios escolares, etc., y hay que decir que a finales de los 90 nosotros habíamos trasladado gran parte de la matrícula de la educación secundaria al sector particular subvencionado y estaban prácticamente vacías las escuelas. Entonces, teníamos escuelas totalmente autoritarias, una idea de sentido común que las escuelas no eran eficientes y que era mejor llevar a nuestros hijos a colegios particulares subvencionados. Lo que quiero decir es que hubo un largo proceso de naturalización de valores neoliberales, que la dictadura donde más nos golpeó fue en el espacio subjetivo. La dictadura o el neoliberalismo, en algún sentido, ganaron la batalla cultural, eso es tan así que cuando, el movimiento pingüino se logra firmar la Ley de Inclusión, había que salir a explicarles a los padres que no se les estaba negando el derecho a pagar por la educación, porque había padres que no podían creer que no podían seguir pagando la cuota que pagaban en el colegio. Con esto quiero decir que el surgimiento del movimiento pingüino, el surgimiento de las protestas estudiantiles no es espontáneo como uno piensa, el 2011 se alza con toda la fuerza, sin embargo, desde el 2001 en adelante este ciclo del movimiento estudiantil ya venía en alza y,

en general, estuvo acompañado de procesos autoeducativos, de autogestión, de diálogo con educadores populares, de dialogo con escuelas de pedagogía crítica y con un proceso que ha sido más silencioso en el caso chileno, menos documentado. Pero también es interesante la lucha que han dado los profesores por democratizar las instituciones educativas, por democratizar las aulas. Allí había un trabajo tremendamente importante y, cuando irrumpió el movimiento estudiantil en el 2011 con la consinga "Fin de Lucro", se cuestionó a toda la columna vertebral del sistema y se puso en jaque el acuerdo que, de orilla a orilla, todos los partidos políticos chilenos habían tomado para ese pacto.

Para cerrar, el movimiento estudiantil secundario es tremendamente relevante en la historia reciente de estos procesos porque fueron los primeros en alzarse. Hoy día nosotros tenemos movilizaciones por no más AFP, por un pacto nuevo de salud. Pero nos costó mucho llegar a este momento, falta mucho hoy día, claro, tenemos un gobierno de derecha que comienza a retrotraer derechos. De hecho, se firmó hace poco en Chile la Ley de Aula Segura que es la lógica de contención, el Estado contiene la protesta, castiga, criminaliza a los jóvenes y dota a los directores de la capacidad de expulsar estudiantes sin más y devuelve el autoritarismo a los directores. ¿Qué nos falta sobre todo, creo yo? Profundizar este camino de formar subjetividad, de no dejar atrás esta suerte de tarea que tenemos como educadores de pedagogizar el campo cultural, de dar la batalla cultural y debo decir, para finalizar, también nos falta mucho diálogo generacional. Yo no sé qué pasa en el resto de América Latina pero, en el caso chileno, parece que las generaciones se deben reinventar una y otra vez, como partir de cero y nos está costando mucho acumular fuerza teórica,

política y social porque nos está costando articular ese diálogo, creo que por ahí hay un trabajo que los educadores populares pueden aportar muchísimo.

Adriana Puiggrós

Muchas gracias, realmente estoy muy emocionada y quiero hacer algunos agradecimientos que no alcancé a hacer. Quiero agradecerle mucho a la decana de esta facultad por haber abierto nuevos caminos. Realmente en la facultad nos encontramos con que se ha avanzado en términos de la pedagogía, en la edificación entre el campo pedagógico y las posturas políticas, porque desde hace cuatro años, desde la primera gestión de la profesora Graciela Morgade, estamos pidiendo cambios muy importantes. Y ella es la primera decana de la historia electa, porque cuando yo fui decana fue en medio de una situación muy compleja, fue más bien un tumulto el que me llevó al decanato. Y quiero realmente agradecer mucho a Anahí Guelman y a Myriam Feldfeber por lo que están haciendo desde el Departamento e Instituto de Ciencias de la Educación, realmente están abriendo caminos para que todxs nosotrxs podamos investigar, podamos enseñar, podamos pensar, pensar para adelante en este momento tan complicado y que al mismo tiempo nos convoca a pensar, a pensar la historia, a hacer un balance de lo que tenemos, no solamente de lo que perdimos, que es lo que estamos muy acostumbrados a hacer.

Yo cuando me encontré con Oscar Jara recién pensaba, será posible que sigamos después de tantos años, la fecha no la voy a repetir porque muchos de acá no habían nacido, pero realmente hace muchos años que América Latina atraviesa, en educación popular, situaciones tremendas en todos los países. Y digo

la educación popular no como un campo demasiado territorializado, pero sí como tendencias distintas que terminan coincidiendo en un compromiso, en un compromiso con escuelas, en un compromiso con países, en un compromiso con América Latina, en una comprensión de que, en realidad, la idea de América Latina no fue una lejana idea de los propulsores de la Reforma Universitaria o de Deodoro Roca, el redactor del *Manifiesto Liminar*, ni de Vasconcelos en su libro *La Raza Cósmica*, sino que la educación latinoamericana y América Latina tiene una consistencia que es histórica, que es social, que es política y que tiende a rearmarse, a reorganizarse, y lo sigue haciendo muchas veces en la historia. Uno puede perder de vista eso, sobre todo porque estamos bombardeados para perder nuestra propia historia, para que no la recuperemos. El hecho de que se retiren muchísimos programas escolares y universitarios en América Latina, los programas de Historia y Geografía y, junto a esto, los contenidos de derechos humanos. Es decir, esto nos golpea todo el tiempo desde ese lugar, esa es la consistencia de esta sociedad en que vivimos, que es una consistencia que tiende cada vez más, no sé si diría al individualismo, pero sí a la segregación, en esta sociedad *duty free* donde una se encuentra con sorpresas.

Ustedes saben que en los bancos, así como hay lugares donde se acumula el dinero y la riqueza, y zonas libres donde se acumulan las riquezas del mundo, también hay lugares donde se acumulan las obras de arte. Las obras de arte son algo así como la nueva moneda y de la misma manera, hay lugares donde se acumulan los conocimientos, hay lugares en el mundo donde se acumulan los saberes y después nos ordenan a todos por medio de ellos, nos evalúan, nos tratan de ordenar a todos mediante las evaluaciones

estandarizadas que tienen carácter performativo, que se producen y ordenan, que nos ponen en un ranking, en una escala, y esa escala tiene relación con los lugares donde se deposita un tipo u otro tipo de conocimiento. Lo que ocurre no es lo mismo, pero se parece bastante a los momentos en los cuales Julio César o el califa Omar de Damasco quemaron la biblioteca de Alejandría y la quemaron por partes y a pedazos y quemaron la historia. De alguna manera eso es lo que están tratando de hacer, esto yo lo aprendí de Alicia de Alba, hace muchos años, que fue la primera que, cuando hablábamos de pedagogía, decía: "cuidado, ¿saben qué? la riqueza del mundo la tiene el 20%". Pero ahora la tiene el 1%. Los saberes son concentrados, también se concentran, no solamente en la NASA, se concentran en lugares privados donde también hay grandes empresarios que invierten, porque se han propuesto poseer el saber. Quieren controlar hasta los viajes espaciales: por ejemplo, la empresa Max One, propiedad de Max Landon, junto a un físico, Gerard Cuff, realizó una gran inversión con el objeto de dominar esa futura actividad.

Digo esto porque hay que agrandar la visión muchísimo para, después sí, aterrizar en el lugar concreto, en donde nosotros, los que estamos acá, queremos hacer educación popular. Enfrentemos esta enormidad conociéndola: entendamos las razones por las cuales somos sometidos a evaluaciones, a reglamentaciones que, como decía la compañera, vienen armadas de Banco Mundial, a que la OCDE defina a la educación como un bien transable. Necesitamos tener un conocimiento general, necesitamos entender qué pasa en los otros países en América Latina, necesitamos entender el desarrollo desigual de la política y de la política educativa en América Latina, debemos entender cuánto, cuánto ha

costado, cuesta y va a seguir costando a los compañeros chilenos levantar cabeza después que fueron efectivamente tomados como un experimento, estoy de acuerdo con la compañera, pero levantaron la cabeza y un día aparecieron miles y miles de estudiantes en la calle que seguramente Piñera va a volver a ver en algún momento. Entonces, yo digo, hay que comprender el conjunto, como también hay que comprender la complejidad de la situación mexicana, es decir, lo que López Obrador tiene que manejar es muy complicado, que haga lo que pueda para que la flecha en lugar de ir para un lado, y haya más de miles y miles de muertos y muertas por año, vaya para el otro y entonces lxs ayude, ayude a que el conjunto de América Latina pueda levantar cabeza, porque si nos hundimos llega un Bolsonaro, entonces, me parece que esto es algo muy importante.

Y en ese sentido que decía, la alegría enorme que me da estar con Alicia, con Rosa Nidia y la lectura de la carta de Marcela Gomez Zoyano y encontrarme con Oscar Jara, porque hacía muchos años que no nos veíamos; y entonces somos muchos los que seguimos en América Latina de una u otra manera. A veces no pensamos lo mismo o a veces abordamos el campo de la educación popular desde ángulos distintos, pero parece que todxs tenemos algo que es casi una pregunta en común, que es cómo acceder, cómo desarrollar caminos que permitan una forma de educación popular tanto en el marco de gobiernos democráticos o como en el marco de gobiernos que van de Bolsonaro a Macri, pasando por Piñera y por Duque.

Entonces, ¿cómo trabajar? Sobre todo en un futuro, en un plano de utopía de cómo acceder a formas de socialismo, de democracia popular, es decir, la revolución. Lo que se entendió en el siglo XX

por revolución y el socialismo real también fueron aparatos de acumulación sesgada social y políticamente de los saberes, entonces, si no podemos tener un modelo del pasado, quizás debamos analizar como alternativas y experiencias aquellos acontecimientos, procesos, hechos que intentaron una educación distinta, donde el sujeto que se constituya en ese espacio sea un sujeto popular. No pensar que el sujeto pueblo es siempre bueno, como decían los viejos anarquistas, como pensaba Kropotkin. No, no es por ahí la cosa, lo que estoy diciendo es que el "pueblo" es una construcción, a ver, a mi no me cabe duda, que hay una igualdad inicial, que la igualdad no es algo que se construye, sino que nacemos todos iguales, luego hay una desigualdad producida por la sociedad y nosotros lo que queremos es trabajar para superar esa desigualdad y entendemos que no es para llegar a una uniformidad, sino que es para llegar a la justicia social y a una sociedad que se organice en base a los derechos, y entre los cuales nos parece fundamental el derecho a la educación.

Ubicarse en una línea de la historia, reconocerse parte de ella, cuando nombramos a Freire, cuando hablamos de la escuela activa, cuando nombramos a tantos educadores latinoamericanos que avanzaron con sus ideas y sus escritos. Ayer alguien hablaba de Warisata, daba su experiencia como si fuera actual. Pero veamos qué está pasando ahora, veamos lo que pasa en Bolivia, yo me acuerdo de haber estado hace algunos años en reunión con todos los grupos indígenas en Cochabamba y que lo que pedían era que se incorporaran los contenidos de sus culturas al currículum. Ahora no es eso, ahora es mucho más, no es que incorporen los contenidos de aymaras, quechuas, guaraníes y de todos los grupos indígenas, sino que dieron vuelta el asunto y ellos son

los sujetos de ese currículum, esto es lo que se está tratando de hacer. Bueno entonces hay que verlo, Warisata encuentra huellas de eso ahí y también las encuentra en los normalistas mexicanos, unx las encuentra hasta ahora en la lucha de lxs docentes mexicanxs en la Coordinadora que abrió un camino; entonces, yo creo que esto, en el fondo, es una discusión sobre el sentido de la historia, porque todxs fuimos evolucionistas, todxs, desde el marxismo, desde posturas más positivistas, desarrollistas, todxs pensamos que había una historia que, según diferentes términos, iba a llegar a la sociedad equilibrada, que iba a haber ajustes. Pero también están los que plantean que la historia se repite, como si la historia fuera una curvatura del tiempo que gira en sí misma, como si el tiempo volviera atrás y caminara para atrás. En realidad, sabemos que la realidad cambia, que no es lo mismo, que no es la misma la situación actual de cada uno de nuestros países que la de hace una década, y mucho menos que la de décadas anteriores, sin embargo, la historia está presente, constitutiva.

Entonces, hay una cosa que a veces uno tiene que aprender del capitalismo, que es la esperanza, como los viejos peregrinos que llegaron a Nueva Inglaterra e infundieron una esperanza y una fuerza tal que, hasta ahora, gran parte, no todxs, pero gran parte de los norteamericanos creen ser los hermanos mayores destinados a ordenar el mundo, intereses y acumulación mediante, pero yo creo que la esperanza es muy importante. Ese libro de Freire es muy importante, hagamos una pedagogía de la esperanza, hagamos una pedagogía de la recuperación de la historia, ubiquémonos en una línea histórica, escuchemos diversas formas de abordar la educación popular, la educación popular en su conjunto, lo que pasa dentro de nuestras aulas, lo que pasa en

ese espacio que se abrió que es la educación social, No podemos cerrar los ojos a las experiencias que no se reconocen privadas ni tampoco estatales. Ese es un espacio grande e inesperado. Si la pensamos como meramente educación privada, no podremos entender que se trata de un espacio con muchísimas experiencias a las que en algún momento deberíamos responder. Entonces hay que conceptualizar qué es hoy la educación estatal, la educación social y todo lo que pasa en la educación privada que asedian y pretenden asesinar estos tres espacios.

Entonces, yo termino con esto, a mi me parece que es muy importante reafirmar la presencia de los educadores, la presencia humana, la presencia física. Y esto es muy importante porque el viejo aparato del sistema escolar hace agua porque le pegan y, porque además necesita actualizarse, mientras tanto, se le va pegando también al docente, y no quiero dejar de recordar, porque vine para acá diciendo "la voy a recordar" a la gran educadora que fue Mari Sánchez. Me acuerdo que en los últimos años de Mari ella estaba furiosa por el tema de las plataformas, había entendido que las plataformas eran el mayor competidor de los educadores y ella se puso a trabajar en educación popular en la provincia de Buenos Aires, armó una cosa enorme, una cosa maravillosa, trabajando con la gente, llevando la escuela secundaria a las casas de la gente, entonces, yo siempre me acuerdo de esa fuerza enorme de Mari de ir para adelante, de que si vamos con los compañeros podemos, en definitiva, tener una esperanza politizada, profundamente politizada. Muchas gracias a todxs.

Educación popular y pedagogías emancipadoras en América Latina

Fabian Cabaluz Ducasse

Les damos la bienvenida al panel de Educación Popular y Pedagogías Críticas. En esta oportunidad, nos acompañan seis panelistas de reconocida trayectoria que vienen practicando y pensando una educación distinta a la hegemónica.

Bruno Baronnet

Las educaciones populares son construcciones sociales, colectivas, situadas en contextos que podemos comparar pero que no debemos generalizar. Lo que escuché hoy me gustó mucho. Aprendí muchas cosas para reflexionar cómo podríamos nombrar estos procesos para comprenderlos mejor. No se trata *in fine* de decir cómo debería ser esta educación (o estas educaciones) sino cómo las construyen, deconstruyen y reconstruyen los sujetos, desde la subjetividad colectiva. Entonces, acerquémonos a

contextos como las comunidades indígenas de México, donde me pregunto por qué existen pocas experiencias de educación popular. Ahora bien, si es que existen, ¿cómo se construyen? y ¿cuáles son los factores y los obstáculos al hecho de que no existan como tales? Lo que podemos comprobar es que fuera de los movimientos sociales no hay muchas experiencias de educación popular. Movimientos sociales en un sentido amplio, que incluye movimientos populares, indígenas, culturales y religiosos.

He trabajado en el estado de Chiapas, donde están los campesinos "autónomos" zapatistas, quienes han crecido de la mano con distintas fuerzas organizativas, como el movimiento religioso de la teología de la liberación. Ahora estoy desarrollando un estudio con comunidades mayas protestantes, evangélicas, donde veo que también practican una orientación que parte de la lengua, la identidad y la tradición popular. Una orientación crítica que parte de la cultura propia también, y que, en cierto sentido, es interesante porque cuestiona a quienes lxs dominan. Cuestiona la dominación blanca y la dominación patriarcal, hasta cierto punto. Al menos libera la palabra. Y el trabajo de campo me acercó a las escuelas llamadas indígenas. Sin embargo, cuando uno se acerca a estas comunidades rurales que tienen educadores supuestamente bilingües, se da cuenta de que la educación popular no existe en sí. Mejor dicho, yo me doy cuenta de que los niños no juegan; o bien, cuando juegan, cantan, podríamos decir que lo hacen desde la colonialidad del juego, la colonialidad del canto, con juegos y cantos importados, que están adaptados y creados desde "los otros". Es decir, es una adaptación enajenante que finalmente impide toda forma de pedagogías emancipatorias.

¿Quién determina si una pedagogía logra o alcanza tener crítica emancipatoria? ¿Qué entendemos con emancipación? Emanciparnos de quién, de qué. Son preguntas que acompañan todo el tiempo a quienes estamos en la praxis, en un ejercicio de reflexibilidad. Si tomamos el ejemplo del movimiento zapatista en Chiapas, pero también las resonancias del movimiento maya en otros Estados del país, entonces observamos que hay varias estrategias de educación popular. Están las estrategias del movimiento en Chiapas, encabezado por el EZLN, que hace más de 20 años rompió con las instituciones educativas del Estado. Y ha creado, desde sus propios municipios, escuelas que llaman "autónomas", aunque sea una ilusión del lenguaje, porque lo que es autónomo no es tanto la escuela propiamente hablando, sino el sistema político educativo, a través de un sistema de asambleas (populares, campesinas, indígenas), de cargos, rendición de cuentas, remoción del cargo y rotación de los cargos; además de una desprofesionalización de la figura del docente. Eso me recuerda mucho los debates que se dan entre educadores que leímos la obra de Paulo Freire. Pensando en que el juego, el canto, el cuento representan herramientas que nos despiertan la conciencia, pero que también pueden someternos cuando no son apropiados. Entonces, ¿los zapatistas qué hicieron? Abandonaron el sistema oficial y crearon uno propio. Esa es una estrategia. Hay otras, como la del Municipio indígena de Cherán en Michoacán, como en muchos otros municipios. Cherán es famoso porque en 2011 se levantó contra los "malos" del crimen organizado y la seguridad pública del Estado. Ellos no rompieron con el sistema oficial de escuela y muchos de sus militantes son profesores, profesores inquietos. Entonces, combinaron prácticas de educación formal y educación no formal. Y encontraron el cimiento desde

la educación popular. Ocurre tanto en las aulas como en las calles. Entonces, creo que esta educación popular es una educación callejera, que se hace desde las plazas, en defensa del territorio.

Durante mucho tiempo, y con esto termino, pensé que en México no había educación popular, ya que de hecho no está muy visible. No está visibilizada. Está reprimida, sin duda, por el Estado. No existen posgrados en Educación Popular, como sí los hay en Colombia o en Argentina. No existen grandes redes nacionales o regionales de educadores populares, quienes están muy divididos en el sentido de que están muy vulnerados. Pero sí existe la educación popular y es visible cuando uno se acerca a los procesos organizativos finos que suman pequeñas iniciativas. Pequeñas iniciativas que tienen que ver un poco con este lema de los maestros combativos en México y que dice lo siguiente: "Estudiar, aprender, para al pueblo defender". Y yo creo que por ahí caminan las educaciones populares a las cuales apelamos, hacia su construcción continua. Defender el pueblo. Hay un texto de Paulo Freire que me encanta, donde cuenta que en un pueblo de Brasil le dicen: "no necesitamos que ustedes, los pedagogos, los investigadores, nos vengan a decir quiénes somos. Necesitamos aprender cómo poder defendernos del blanco, para entender por qué nos dominan, cómo nos explotan"[1]. Yo creo que por ahí está la respuesta para la emancipación en la educación popular. Muchas gracias.

1 Nota de lxs editores: Se refiere a Freire, Paulo y Asamblea CIMI-MT (1986). "Un diálogo con Paulo Freire sobre Educación Indígena". En Amodio, Emanuele (comp.) *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina.* Tomo I. Quito: Abya-Yala, p. 144.

Fabian Cabaluz Ducasse

Vamos a continuar entonces con la presentación de Alfonso Torres, compañero de una organización popular y de la Universidad Pedagógica Nacional.

Alfonso Torres

Me reconozco en esa identidad de educador popular. Hoy reconocemos que existe esta matriz histórica de la educación popular, que incluso podemos remontarla a Don Simón Rodríguez en los albores de la independencia hispanoamericana, que planteó la educación popular como una necesidad de la construcción de una democracia en la medida que fuera una educación que iba a construir el pueblo como actor político. De ahí para acá, se han generado –de la mano de la lucha de los movimientos sociales– muchas propuestas educativas que –como decía Bruno– no asumen un nombre o se autodenominan de diferentes maneras, como: educación propia, pedagogía rebelde. Por ejemplo, Bruno trajo un libro de lo que él ha trabajado de las pedagogías zapatistas; ellos hablan de pedagogías rebeldes, pero que también hoy oímos hablar de pedagogías decoloniales, de pedagogías feministas populares, de pedagogías comunitarias, etc. De pedagogías de educación propia hablan los compañeros indígenas de Colombia.

De hecho, tenemos un espectro que incluso hace que aquí en Argentina, desde hace varios años, en el Centro Cultural de Cooperación, se realice un encuentro sobre Pedagogías Emancipadoras. La categoría "emancipador" nos cobija a lxs educadorxs populares y a otrxs que, viniendo de trayectorias

diferentes, se identifican con unos rasgos comunes, que es lo que yo quiero visibilizar.

En mis escritos[2] reflexioné sobre algunos rasgos comunes de la educación popular, y creo que si los utilizamos de manera general nos pueden ayudar a definir qué es y qué no es una pedagogía crítica y emancipadora.

Porque en la actualidad, existen propuestas que parten de alguna inconformidad con el sistema escolar, pero que la alternativa es una educación en casa o virtual que traslada la lógica escolar a otros ámbitos. También las élites empresariales cuestionan la educación en la escuela para proponer innovarla en función de sus expectativas productivistas, mercantilistas o de competitividad. Así, hay muchas propuestas educativas que toman distancia con la educación institucionalizada, pero no necesariamente para plantear propuestas que busquen transformar las relaciones y estructuras sociales que la configuran, sino lo contrario.

Por otra parte, podríamos decir que nuestras pedagogías emancipadoras latinoamericanas tendrían en común, por lo menos cinco rasgos, sin desconocer sus singularidades, ni sus contextos de emergencia y realización.

Primero, todos de alguna manera u otra critican algunos de los rasgos de exclusión, opresión o discriminación presentes en la sociedad. Incluso, desde su antecedente y fuente de inspiración: la obra inicial de Paulo Freire. No olvidemos que él en un

2 Nota de lxs editores: Torres, Alfonso (2017). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, El Búho.

primer momento no habló de educación popular, sino de pedagogía concientizadora, de pedagogía problematizadora, de pedagogía emancipadora, de pedagogía de la liberación. Su lectura en ese momento estaba bajo unas categorías más o menos generales sobre la relación entre "oprimidos y opresores"; este nivel de abstracción también sirvió para que cupieran múltiples formas de opresión, lo que hace que sus planteamientos sigan vigentes, recreándose. Con los años 70, de la mano de las luchas populares que atravesaron el continente latinoamericano, se puso énfasis en las exclusiones sociales y las explotaciones económicas, en el carácter de clase de estas luchas, enfatizando las de los trabajadores y las de los campesinos. La crítica se centró en las dominaciones de clase y en la educación como reproductora de dicha relación de dominación y de las ideologías dominantes.

Pero en la medida en que aparecen otros movimientos, como el de las mujeres y los movimientos feministas, también surgen propuestas pedagógicas que visibilizan otras opresiones de género, raciales, generacionales; asimismo, en las décadas recientes se hace visible esa admiración que había permanecido siempre de lo colonial. Bueno, previamente, Fanon había hablado de la colonización de la conciencia; hoy cobró mucha fuerza la idea de visibilizar. Y entonces se habla de pedagogías decolonizadas. Yo lo que quiero decir es que el primer rasgo de estas pedagogías emancipadoras es que o son críticas o no son nada. No se trata de lo bonito de las técnicas activas y participativas, sino del cuestionamiento al capitalismo y a sus muchas de las formas de opresión que crea y recrea, como el patriarcado.

El segundo rasgo consiste en que estas pedagogías son emancipadoras en la medida que van de la mano con las luchas de los

movimientos sociales que buscan esas transformaciones. Es decir, no son propuestas educativas que surgen y sobreviven solamente en el campo educativo, pedagógico, en el mundo académico, sino que su lugar, su sentido y su razón de ser se encuentra en las luchas de los movimientos sociales. En ese contexto, lo "popular" aparece como una categoría que englobaba al conjunto de luchas sociales en ese horizonte transformador, como sentido político emancipador de dichas luchas.

Esta mañana alguien decía algo muy cierto: que en la educación popular, las investigaciones son participativas, metodología que en los años 80 y 90 tuvo poca acogida en el mundo académico y universitario porque no surgió ahí sino en el seno de las luchas campesinas, de las luchas populares de los años 70. En tiempos recientes, la Educación Popular renace junto con la reactivación de las luchas sociales de las últimas décadas. Es decir, aunque tengan cada vez más presencia en ámbitos institucionales, no podemos pensar esas pedagogías emancipadoras por fuera de estos movimientos y de esas clases sociales.

Claro, hoy hemos aprendido de otras luchas contemporáneas que, así como la dominación pasa por las subjetividades, por los cuerpos individuales, por el grupo y la organización; los escenarios de lucha también deben darse en estas escalas microsociales: en lo organizativo, lo local, lo cotidiano y en el plano nivel personal. Por eso el contenido de las visiones de futuro, de los horizontes utópicos se amplían a la protección de la vida, a la justicia cognitiva, cultural, a la emancipación de los cuerpos, etc.

Ello nos conduce al tercer rasgo de las educaciones emancipadoras. De una manera u otra tienen en común que se asumen como

emancipadoras. Es decir, no solamente toman una distancia crítica con lo que hay, ni acompañan porque sí a las luchas y movimientos sociales. Son portadoras de sueños, esperanzas, visiones de futuro portadoras de otros sentidos de realidad, de lo que se ha llamado desde el Foro Social Mundial como "otros mundos posibles".

También el contenido utópico de esta dimensión de las educaciones emancipadoras ha variado y seguirá haciéndolo, de acuerdo a los cambios de contextos políticos e ideológicos. Así, por ejemplo, Freire reivindicó la esperanza activa y el inédito viable en los setenta y los ochenta, y se lo identificó con la construcción del socialismo. En las últimas décadas algunos reivindican el *sumak kawsay*, el buen vivir o lo popular comunitario. Es decir, no solamente tendrían como el rasgo de críticas y movimientistas, sino que tenemos también utópicas, en el sentido de que se identifican con otros modos de vida posibles.

Un cuarto rasgo es que estas propuestas pedagógicas emancipadoras buscan, de alguna manera, transformar a los sujetxs que participan en las luchas y en los movimientos de resistencia y de alternativas al capitalismo, al colonialismo y al patriarcado. Y entonces, por eso, en cada momento entran en esas dimensiones que nos constituyen como sujetxs. Entre ellas, en este momento, la conciencia. La idea de consciente que incluso es interesante porque en las acepciones de Freire era una idea que podríamos llamar originada en el marxismo, y tenía que ver con la apropiación del mundo no solamente por vía de la razón analítica sino por todas las dimensiones que la sustituyen. Hoy hay una expansión de esa idea de consciencia a la idea de subjetividad que nos permite nombrar otras dimensiones que nos hacen sujetos. No

solamente la consciencia sino también lo emocional, la voluntad, los imaginarios, lo simbólico y lo corporal.

El quinto rasgo es que estas propuestas pedagógicas emancipadoras son portadoras de formas de trabajo, de metodologías, de pedagogías nuevas. Esta preocupación por las prácticas pedagógicas transformadoras ha sido una característica de la educación popular desde sus antecedentes y sus inicios. En efecto, Simón Rodríguez practicó la educación popular en las sociedades americanas, y luego, de 1830 a 1851, escribió sobre ella; Paulo Freire en *La educación como práctica de la libertad* y en *Pedagogía del oprimido*, libros escritos en su exilio chileno, pues describe y conceptualiza su experiencia desde finales de la década de los 50 y comienzos de los 60 en Brasil.

Entonces quiero insistir en que la construcción de las propuestas pedagógicas emancipadoras no se da solamente desde el plano discursivo y declarativo, sino también desde la creación de estrategias metodológicas concretas; en el caso del diálogo en Freire, de la tradición de la construcción colectiva del conocimiento y las técnicas participativas en las décadas de los 70 y 80 y del diálogo de saberes de los 90 para acá. Y entonces en estas pedagogías también hay una producción práctica que nos advierte que es posible transformar este mundo y avanzar hacia esos sentidos emancipadores, desde el acá y el ahora de las prácticas educativas.

Esa herencia que viene de mi experiencia y reflexiones desde la Educación Popular, que también está en el campo más amplio de las pedagogías emancipadoras y críticas, era lo que quería compartir con ustedes en estos minutos.

Fabian Cabaluz Ducasse

Continuamos con la presentación de Estela Quintar, que vive en México y es argentina.

Estela Quintar

Gracias, Fabian. Encantada de estar en este espacio, tan convocante y esperanzado que siempre reúne gente, como decimos en IPECAL,[3] con voluntad para hacer de sueños, realidades. Gracias al GT; gracias Fabian por tu presencia en la moderación de este conversatorio, gracias a quienes generosamente comparten esta mesa por aceptarme en ella. Es muy bonito compartir con intelectuales del campo de la educación popular a los que respeto por sus trayectorias, experiencias y escritos. También deseo saludar a todos y a todas las educadoras y educadores populares de este foro que se asumen en esta opción. Conozco a algunxs de los que han compartido sus palabras y reflexiones, algunxs de ellxs, con un trabajo comunitario importante, sin embargo hay muchos más que no sé en dónde están tejiendo su práctica político-pedagógica.

Y, en este punto quisiera colocarme para hacer mi aporte. En este punto que considero de inflexión para estos tiempos que transitamos. ¿Quiénes somos educadores y educadoras populares? ¿Cuál es el ámbito de la educación popular?

En el marco de sentidos que se vienen construyendo en este entreverarnos con nuestros sentires y pensares, me atrevería a

3 Nota de lxs editores: www.ipecal.edu.mx

decir que la educación popular no tiene un territorio definido. No hay un lugar para ser educador o educadora popular. Entiendo que asumirse como educador o educadora del pueblo y/o trabajador o trabajadora de la cultura es, en gran medida, hacerse cargo de los desafíos de época que siempre activan las exigencias propias de un proyecto de luchas emancipadoras; y esas luchas no tienen un lugar por antonomasia. La lucha muta constantemente, se vuelve particular y específica en diferentes coordenadas espacio tiempo, articulada a la memoria y la historia de ese espacio tiempo así como a las dinámicas geopolíticas condicionadas por el orden dominante.

En este sentido, asumirse como educadora y educador popular en espacios instituidos,[4] como pueden ser las escuelas y/o las universidades, por ejemplo, es por lo general de gran sobreexigencia para lxs trabajadores de la cultura que eligen caminar estos caminos. Esto en tanto son instituciones cuyas epistemes están cada vez más organizadas y dinamizadas –en sus prácticas, relaciones y representaciones– por unas semánticas subalternizantes que nos atraviesan, seducen[5] y reducen en términos econométricos; y, por supuesto, siempre individuales. Unas semánticas

4 Nota de lxs editores: la idea de espacios instituidos puede ampliarse en Quintar, Estela (2019). "La universidad latinoamericana. Entre el sujeto interpretado y las coordenadas de lo posible". En Basail Rodríguez, A. (coord.) *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización.* Buenos Aires-México: CLACSO/UNICACH/CESMECA.

5 Nota de lxs editores: Se sigue la noción de seducción de Chul Han, Byung (2019). "¿Por qué la revolución no es posible?"; Disponible en: www.bloghemia.com/2019/11/por-que-la-revolucion-ya-no-es-posible.html

entramadas en normas y pautas que condicionan formas de vivir en lo laboral y lo cotidiano.[6]

Actualmente –tiempos de precarización y de muchos sin sentidos– el horizonte institucional son las "acreditaciones", las exigencias de credencialización signadas por la "ideología de la calidad" que impone criterios para "ser de calidad": todos tenemos que ser doctores o doctoras, tenemos que ser… tenemos que ser tantas cosas en ese "deber ser" que, ser allí educadora y educador popular, hoy por hoy, es muy complejo. Muy complejo en niveles de autonomía, de manejo del temor, de negociación del "engaño" hacia lo posible, como bien decía Freire refiriéndose a los múltiples "engaños" que genera el propio cuerpo, tanto en su biología como en su psique, para vivir en las favelas y poder sobrevivir en estos espacios llenos de amenazas.

En este sentido asumo entonces que somos educadores populares todos aquellos que nos hacemos cargo –en donde estemos– de este compromiso ético político con un proyecto emancipatorio, lo que implica el ejercicio constante de ampliar conciencia –y conciencia histórica– y, desde esa conciencia, abrir campos de posibilidades subjetivas y colectivas así como de construcción, desde lo micrológico, de alternativas de futuros inéditos y viables.

Serían interesantes aquí dos preguntas: ¿emancipación de qué? y ¿qué condición es sustantiva para llevar esto a la práctica? Como

6 Nota de lxs editores: Unas reflexiones interesantes al respecto podrán encontrarse en Basail Rodríguez, A. (coord.) (2019). *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización.* Buenos Aires-México: CLACSO/UNICACH/CESMECA.

sabemos, la pedagogía del orden dominante no pasa solo por la escuela instituida, sino por muchos espacios existenciales, materiales y simbólicos; y, más aun en estos tiempos, que como bien nos decía Hugo Zemelman "la lucha, hoy más que siempre, es por lo simbólico". Y esto abarca la vida misma en tiempos de *bytes*, *big data* y desborde de información en redes sociales y medios digitales. La investigación de mercado, por ejemplo, tiene clarísimo esto y, a veces, más que los ámbitos académicos.

En investigación de mercado, como sabemos, se valorizan de manera relevante a especialistas en Antropología, Semántica, Filosofía y desde ya Psicología; y, ¿por qué? Porque es fundamental para el mercado comprender el mundo simbólico de los sujetos deseantes, que somos nosotros. ¿Qué buscan? Indagar acerca de los deseos y necesidades –reales o creados– no cumplidos para generar productos que prometan estos "satisfactores desplazados" en caminos consumistas, o bien, instalar necesidades ficticias ancladas en necesidades reales. En gran medida, este es y ha sido el enclave del orden dominante: cabalgar sobre problemas reales y sentidos de la población para manipularlas hacia unas políticas públicas de conveniencia a este orden, que articulen discursos, o "relatos", como se dice ahora, con prácticas contradictorias. Es lo que llamo semántica oximorónica,[7] semánticas

7 Nota de lxs editores: De lo que quiere dar cuenta esta categoría como clave de época es de *lo paradojal de los discursos* y, por lo tanto, la imposible congruencia de esos discursos en la pragmática de la vida cotidiana tanto social como culturalmente. Ver Estela Quintar (2018). "Jóvenes en situaciones de vulnerabilidad en América Latina. Prácticas sociales desde la ética del mal". En Gaete, M. (coord.) *Pedagogía en*

riesgosas en manos de políticos inescrupulosos como lo vemos actualmente en nuestros países.

En esta perspectiva, los educadorxs populares no podemos –más aun con la gran presencia de los medios de comunicación de *mass media*– separar los procesos de formación de los de investigación. Es la investigación de orden critico hermenéutico, claro, la que contribuye a comprender cómo el orden dominante se hace presente, cómo opera, historizadamente, en cada momento y en cada época; de no ser así, estaremos condenados a ser arrastrados, con convicciones de lucha progresistas, a contribuir a la configuración de las apuestas del orden dominante. La investigación de cuño comprensivo apuesta por la ampliación de conciencia. Y, como ya se ha mencionado, de conciencia y conciencia histórica, lo que es fundamental tanto para hacer educación popular como para generar espacios de transformación subjetiva y comunitaria. Es este compromiso el que nos hace educadorxs populares en cualquier espacio.

Desde ya, es más sencillo transmitir información teórica y/o ideológica con los valores que le asignemos a esta información. Pero ampliar consciencia es otra cuestión, exige otras prácticas didácticas y no me refiero a hacer talleres, actividades lúdicas o al trabajo grupal, claro está, porque a veces se confunden estas actividades con educación popular. Me refiero a la necesidad de repensar otras formas de relaciones, de vínculos y representaciones

contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

de sí y del otro; que, por lo tanto, tiene otras exigencias psicocognitivas, didácticas y metodológicas.

Una de estas condiciones sustantivas es saber problematizar, saber hacer preguntas de sentido lo que implica saber escuchar; una escucha de búsqueda en los sentidos y significados que hacen posible las relaciones de ampliación de conciencia –de los darse y dar cuenta– y de la producción de conocimiento. Paulo Freire, en conversación con Antonio Faundez, nos dejó un texto maravilloso al respecto que se llama *Por una pedagogía de la pregunta*. Saber preguntar, saber observar, saber interpretar el presente. Esto el orden dominante lo hace muy bien: tiene investigadores para saber y comprender qué es lo que sucede en el presente, qué desean los sujetos concretos, cómo abordar subjetividades, qué está aconteciendo, cómo "laten" las sociedades.

A veces, desde mi perspectiva, confundimos educadorxs populares con unas apuestas ideológicas de lo popular. Entiendo que estas son cuestiones distintas. Creo que el compromiso ético-político, el compromiso de enseñar desde la ampliación de conciencia, nos coloca en la exigencia metodológica de la lectura de la realidad, desde las exigencias de historizar el presente y esto, como vengo diciendo, es más complejo. Y son estas exigencias las que, a mi entender, nos hacen educadorxs populares, donde sea que estemos. Y lo digo en términos de una lucha constante contra la pedagogía del orden dominante.

La pedagogía del orden, desde el inicio de la colonización en América Latina y en todos los países que sufren avasallamientos como estos, hace del espacio educativo el territorio privilegiado para incidir en la cultura, y es allí, desde lo simbólico, que el

orden dominante ha desplegado su gran estrategia y es allí donde tiene una enorme presencia.

En este análisis de estructura de dominación, el periodo que podríamos llamar "de lo siniestro" en América Latina se inicia, justamente, con una escuela: la Escuela de las Américas, en Panamá. A partir de allí se inicia un proceso de formación de la locura y la crueldad en toda América Latina. Los mayores dictadores de fines de los 60 y años 70 se formaron allí. Videla, Pinochet, Ríos Montt y toda su gente. Allí se instaló un proyecto formativo que configuró cambios relacionales profundos con una cultura de la violencia estructurada sobre la base de la noción existencial, material y simbólica de la eliminación del otro.[8]

Desde ya, el proyecto de eliminación del otro es un proyecto de largo alcance, germen de los procesos colonizadores mismos. En nuestros países se inicia con el descubrimiento de América y, como diría Enrique Dussel, con el encubrimiento del otro,[9] sin embargo, Hernán Cortés, inoculado desde el poder de dominación y subalternización, se actualiza constantemente, es decir, se historiza. Y hoy el proyecto del orden como eliminación del otro instala percepciones de temor, de competitividad del "enemigo". Tenemos miedo. El miedo, como terror de Estado y activo en un renovado proyecto de dominación que habilita nuevas formas de eliminación del otro. Primero a partir de las armas, luego con el

8 Nota de lxs editores: A este respecto, véase Gentille, Beatriz (2015). "El recuerdo del 'mal'. Historizar la memoria". *Revista El Ágora*, 15 (2), 365-374.

9 Nota de lxs editores: Dussel, Enrique (1994). *1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: UMSA.

miedo económico y el miedo simbólico. Y hoy el enemigo se instala como una construcción subjetiva y colectiva en la manipulación de la ley. Hoy sabemos que cualquiera puede estar y sentir ese tremendo sentimiento de impotencia y fragilidad encubierto en ley y procesos democráticos que fragmentan, dividen y agudizan el sentimiento amenazante del diferente, del que no piensa igual que yo o del nosotros sectorizado.

En algunas de las conversaciones que hemos venido sosteniendo en diferentes espacios académicos aquí en Buenos Aires –tanto en capital como en provincia– me he encontrado con compañeros que transitan o han transitado por las tensiones de sentirse "incorrecto" cuando opinan, por ejemplo, en cuestiones de género tan presentes en la agenda pública hoy. No es fácil poner bajo sospecha metódica algunas afirmaciones generalizadas o que se salgan del discurso progresista establecido o mostrarse confundida o confundido en búsquedas deliberativas, porque convengamos que también hay un "orden establecido progresista" y esto dista bastante de lo que llamamos postura crítica o ampliación de conciencia como conciencia histórica. Con este ejemplo, quizás un poco ríspido, como con otros acontecimientos de orden político, económico y/o cultural suelen excluirse más que incluirse las diferencias.

Creo que, hoy por hoy, los procesos de emancipación pasan por asumir más fuertemente una clara capacidad de investigación del presente, una capacidad de desencriptar síntomas sociales en la construcción de problemas que viabilicen respuestas con pertinencia y sentido histórico.

Una educadora o educador popular debería ser hermeneuta, una investigadora o investigador que asuma la responsabilidad social de saber leer el presente, sus claves de época y la semántica que el orden dominante subrepticiamente instala; tendría que saber decodificar las agendas que el orden dominante impone en América Latina. Estamos discutiendo casi las mismas agendas en toda la región, las mismas afirmaciones que nos hacen sentir "incluidos" en debates homogeneizantes. ¿Por qué? Por lo menos habría que sospechar.

La pregunta que hoy, y siempre, nos lleva a ser educadoras y educadores populares es ¿por qué ocurre lo que está ocurriendo? ¿Por qué está pasando lo que está pasando y en el momento en que está pasando? Es este por qué lo que nos hace sujetos deseantes activos. Y un educador o educadora popular tendría que asumirse como sujetx deseante y reconocer al otrx como sujeto deseante en su diferencia. No como enemigx posible y amenazante porque piensa diferente. Si hay algo a lo que el orden dominante teme, todos lo sabemos, es a la diferencia. Nosotros deberíamos trabajar por instalar la diferencia como fuente de diálogo y de construcción.

El educador o educadora popular es quien retoma un proyecto emancipatorio, como se viene planteando en este conversatorio, asumiéndose como investigadores/enseñantes críticos[10] her-

10 Nota de lxs editores: Para profundizar en esta postura, revisar Quintar, Estela (2018). "Critica teórica vs. Critica histórica: las paradojas del decir y del pensar". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), 1-10.

menéuticos. ¿Para qué? Para generar procesos de ampliación de consciencia, en las especificidades históricas que nos toca transitar, valorizando los espacios micrológicos[11] donde se viven experiencias concretas con sujetos concretos en situaciones concretas. Y, desde esa ampliación de consciencia de sí, podremos provocar una ampliación de consciencia en comunidades de buen sentido, como diría Gramsci, construirse así en la potencia y la autonomía en donde estamos y con quienes estamos, yendo más allá de los activismos y las ideas que consideramos progresistas y apropiadas.

Esto es, a mi entender, hacer educación como práctica política y, como decíamos en algún momento desde la teología de la liberación, hacer una constante práctica del encuentro en las diferencias; articular las diferencias en lo que nos encuentra, como la construcción de proyectos comunes, y en perspectiva de futuro con memoria e historia, con capacidad de incidir con pertinencia histórica en nuestras realidades como opción ético-política.

Fabian Cabaluz Ducasse

Vamos a continuar con la presentación de Pablo Imen del Centro Cultural de la Cooperación.

11 Nota de lxs editores: Por micrológico se comprende decodificar el logos del espacio tiempo de las experiencias de vida cotidianas donde las dinámicas de las dinámicas subjetivas encriptan un cúmulo de información desde donde construir conocimiento histórico, nombrar lo no nombrado decodificando prácticas, relaciones, vínculos y representaciones que dan cuenta del inconsciente colectivo.

Pablo Imen

Interesante el discurrir de las intervenciones, porque se van perfilando importantes coincidencias y también matices.

El título del panel es Educación Popular y Pedagogías Emancipadoras en América Latina, y yo pensé mi aporte sobre la base de una historia larga, que lleva más de cinco siglos, ligada a la lucha por la emancipación de América Latina y el Caribe. A la vez, asumiendo que muchos y muchas compartimos la idea de la Patria Grande, agrego que tal desafío lo asocio también a la construcción de un nuevo orden, superador del neoliberalismo y del capitalismo. Y tal proyecto que disputa una orientación civilizatoria requiere también un proyecto político educativo y un modelo pedagógico.

Aquí hay varios nudos relevantes en relación con los ámbitos que tratan las cuestiones de lo popular y lo emancipatorio. En primer término, en lo referido al significado de educación popular, pues se trata de una categoría polisémica. Por caso, fue el título del libro que reflejó el análisis pedagógico más importante de Sarmiento, así como el nombre bajo el cual se agruparon experiencias o conceptualizaciones diferentes e incluso declaradas enemigas de la perspectiva sarmientina. Es necesario precisar el alcance de esta definición.

María Teresa Sirvent aborda el tema con un grado importante de profundidad en su libro *Educación de Adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones* del año 2005. Allí propone cinco dimensiones de la Educación Popular. En primer lugar, la dimensión sociopolítica, que supone un acento en el problema de la desigualdad de nuestras sociedades, que se propone entender

las causas de tal fenómeno y propicia su transformación. En segundo término, la dimensión "popular" que remite a la idea de un sujeto histórico que asume el desafío histórico de construir un proyecto colectivo emancipatorio. La tercera dimensión es la "cognitiva" y supone un proceso de producción, distribución y apropiación de conocimientos que permite "objetivar" (o leer rigurosa y eficazmente) la realidad cotidiana, hacer un análisis crítico de ella como requisito para su transformación. En cuarto lugar, la fundamentación epistemológica que concibe al conocimiento como una construcción dialéctica entre teoría y práctica; y finalmente la dimensión metodológica: la educación popular parte de las situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa y va avanzando en la amalgama del conocimiento colectivamente construido a través del juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico.

En nuestra perspectiva, la Educación Popular debe rebasar –aunque incluya– la dimensión de lo pequeño o su ubicación en espacios periféricos. Debe alentarse como construcción social e histórica que atraviese las instituciones educativas y los espacios educativos comunitarios o sociales en general.

Hablo desde un lugar complejo porque soy docente en la universidad pública, que es una institución del Estado, y al mismo tiempo soy parte de un movimiento social, el cooperativismo, que tiene una perspectiva autónoma, emancipadora. Y entre otras complejidades y desafíos enuncio que se trata del cooperativismo de crédito. Hablo de un gran banco cooperativo que intenta traducir en sus relaciones, sus estructuras, su cultura, sus subjetividades los valores y principios de la cooperación. Esta entidad bancaria, además de su riquísima vida interior, ha sido

un actor muy relevante en la creación del Centro Cultural de la Cooperación donde han transitado poetas y científicos, o presidentes como Hugo Chávez Frías o Rafael Correa.

Nosotros como Centro Cultural de la Cooperación (CCC) definimos a la educación (como a la sociedad en su conjunto) como un territorio de disputa. Porque uno puede ver que hay corrientes que dicen que la educación es una práctica de reproducción del orden en el sistema educativo formal y otras versiones liberales dicen que con la educación formal (como proclamó en 1886 Amancio Alcorta), a través de la escuela pública forma ciudadanos, etc. Y una tercera visión plantea, o planteamos, una perspectiva dialéctica interesada, vemos y vivimos a la educación como un territorio de disputa. Y cuando digo esto no lo digo como comentarista, sino que lo digo especialmente como parte de un colectivo a la vez combatiente y constructor en esa disputa por la educación. Y nosotros como CCC somos parte del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que es un movimiento que lanzó la Internacional de la Educación, que tiene sindicatos de base en América Latina, cuyo representante o referente más importante es Hugo Yasky, que en el Primer Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano realizado en Colombia en 2011[12] dijo : "En esta época de avance del proyecto de Patria Grande, nuestros gobernantes escuchan mucho a los economistas heterodoxos pero siguen escuchando a los tecnócratas en educación

12 Nota de lxs editores: este evento se desarrolló los días 5, 6 y 7 de diciembre de 2011 en Bogotá. La Declaración completa de este primer encuentro se encuentra disponible para su consulta en: https://ei-ie-al.org

y es tarea del movimiento magisterial construir una escuela al servicio de la Patria Grande en el Siglo XXI".

Entonces, como resulta obvio a estas alturas, no hablo desde ningún lugar neutral. Si, por tanto, el campo educativo es un lugar de lucha, ¿quiénes son los que disputan? ¿Qué tradiciones? ¿Qué proyectos? Y yo digo, a los efectos de simplificar, porque hablar de toda práctica humana es hablar de contradicciones, complejidades, de tensión, que hay tres grandes proyectos o líneas que conviven conflictivamente. Solo a los fines metodológicos, supondremos que tales proyectos son internamente consistentes o que sus tensiones y contradicciones no obstaculizan su orientación, su sentido y sus creaciones.

El primero que menciono es uno que todos los que estamos acá seguramente aborrecemos, que es el proyecto neoliberal. Digo esto porque hoy en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se acaba de sancionar la creación de la Unicaba. No quiero dejar pasar eso, que es parte del dispositivo y del proyecto neoliberal para reconfigurar la escuela pública en un sentido.

El pedagogo venezolano Luis Bonilla habla de proyecto neoliberal como el proyecto de "apagón cultural pedagógico". ¿Cuáles son los rasgos de este proyecto? Lo digo muy rápidamente. Primero es obstruir, impugnar o evitar todo debate acerca de lo pedagógico. Es decir, de no responder a las preguntas ¿Para qué? ¿Cómo educarnos? Es que tales interrogantes ya han sido contestados. Se educa para la calidad educativa. Este término, "calidad educativa", se lee, a su vez, en dos claves. Por un lado, se la define como los resultados de los operativos estandarizados de evaluación. Por otro, como la capacidad de formar subjetividades

acordes a los mercados laborales. En ambos casos, hay detrás unos supuestos político-educativos (formar para el "rendimiento" y la "productividad" en sus diversas variantes) y unos supuestos pedagógicos (que asignan determinados fines y medios para la concreción de este modelo).

Segundo, el neoliberalismo plantea el papel central de la tecnología en un esquema pedagógico regulado "a distancia". En el proyecto Secundaria del Futuro de CABA se puede ver que, a partir del diagnóstico de la crisis de la secundaria, se propone que el 70% del tiempo escolar teórico se transite en la casa de las y los estudiantes, dependiendo del auxilio de un tutor. Entonces la tecnología aparece como dispositivo educador y con esto no quiero decir que estoy en contra de la computadora, sino contra el uso neoliberal de la computadora.

Y tercero, la descalificación del docente en la institución escolar y el sistema educativo. Es impugnado en su conjunto con un argumento que esgrimen los organismos financieros internacionales: lo que importa es que lxs educandxs aprendan, no interesa cuánto ni dónde ni cómo. Se advierte entonces que un conjunto de ideas, de dispositivos, de discursos y de políticas arremeten contra la educación pública y pugnan por su radical acomodamiento a la utopía reaccionaria del mercado, a su sustento tecnocrático.

Hay una segunda tradición que es la de la instrucción pública. Se trata de una tradición con sus claroscuros y que presupuso un tipo de escuela democrática (según qué entendamos por democracia). Ese linaje existe y dentro de él se registran experiencias que tensan y rebasan sus límites.

Y hay una tercera perspectiva que se ha propuesto, incluso desde antes de la fundación de los sistemas educativos, desplegar, consolidar, reinventar una educación emancipadora. Si adscribimos a esta tercera corriente, entonces es preciso preguntarse ¿de dónde nace la pedagogía emancipadora? La pedagogía emancipadora, para nosotros, es un proceso de siglos de esfuerzos y requiere asumir distintas tareas complementarias. Hay un trabajo muy importante que hacer, que es la recuperación de un acervo histórico de las pedagogías latinoamericanas y no latinoamericanas. Pero no se trata solo de leer, sino de comprender, de traducir y de recrear. Porque al margen de leer a Simón Rodríguez, a José Martí, a Jesualdo Sosa, Leticia y Olga Cossettini, la escuela rural mexicana, el movimiento pedagógico colombiano, Paulo Freire, etc., hay otra cuestión muy relevante acerca de cómo leer a esos autores y autoras y a esas experiencias. No se trata de buscar en Paulo Freire solo una receta para planificar una clase concreta, sino leer en su experiencia pistas, miradas. Por cierto, sin descartar herramientas que nos resulten útiles, adecuadas a nuestros contextos. Hay que recuperar ese acervo pedagógico. Hay un informe de Simón Rodríguez al Cabildo, de cuando tenía 22 años, donde él propone que los docentes de la escuela en Caracas se reúnan todos los meses a discutir su práctica. Y que a partir de la crítica y autocrítica, este debate quede asentado en un cuaderno firmado por todos, y dice, eso permitirá los avances de la educación. Fíjense qué interesante. Y yo pensaba, si hubiéramos estado sistematizando nuestra práctica desde 1793 hoy tendríamos más herramientas para discutir con Finocchiaro o con el FMI o el BM qué entendemos por calidad educativa.

Es, por tanto, muy importante recuperar críticamente los acervos pedagógicos que tenemos, y leerlos de manera irreverente, activa, en diálogo con las prácticas. Esas experiencias y textos han sido invisibilizados, impugnados o negados dentro y fuera de la formación docente. En ocasiones, han sido distorsionados. En rigor, deben ser vivificados no dogmáticamente.

Hay una segunda fuente de creación de nuestra pedagogía emancipadora que son las escuelas y los y las docentes que existen. Y ahí una pregunta. ¿Cómo hacer surgir lo nuevo desde lo viejo? Esta pregunta se la hizo Simón Rodríguez hace dos siglos. La respuesta no está ni en un laboratorio ni en un libro luminoso: serán los docentes que hay y los que vengan los llamados a construir esa pedagogía emancipadora, dando la disputa escuela por escuela.

A esos efectos hay herramientas y metodologías, pero hay que dar una definición política de lo que ya se dijo acá. La dialéctica entre fines y medios también es necesaria para pensar la educación popular. ¿Qué es el educador o la educadora popular? ¿Cuál es su método? No tenemos chance de explayarnos aquí, pero digamos algo más con Jesualdo. Advertía en tiempos de debates sobre métodos, que estos no importan si sabemos a dónde queremos ir: nuestra conciencia sobre el rumbo, el sentido y la práctica concreta irá enhebrando un arsenal metodológico y sus herramientas.

Es preciso volver a preguntarse, una vez más, qué rasgos debe tener no solo el educador, sino también el proceso de trabajo docente. Los venezolanos tienen un método que se llama Invedecor. Y dicen que tal método lo reinventaron de lo aprendido por el

movimiento pedagógico colombiano en los años ochenta. Esa palabra, "Invedecor", se conforma a partir de las primeras letras de cuatro verbos. El primero es investigar. Un educador popular produce conocimiento a partir de su propia práctica. Esto es lo que proponía Simón Rodríguez. En general, los que habitamos las universidades públicas expropiamos el saber producido en el aula, escribimos los libros y vamos a los congresos. No es que esto sea malo, pero es muy importante que los y las trabajadores de la educación construyan teoría y construyan método para hacer nacer esa nueva escuela. El segundo verbo es educar porque, al educar, uno se reeduca en el proceso de asumirse como productor de conocimiento. El tercer verbo es comunicar, es decir, producir una comunicación acerca de esos hallazgos, que circulen. Y el cuarto es organizar.

Entonces, ellos dicen intentar la construcción de un movimiento pedagógico para avanzar en la reconfiguración del trabajo docente, en la reconfiguración de la dinámica institucional y en la reconfiguración de todo el sistema educativo, que es nuestro objeto. No un pedazo de la población, sino la sociedad en su conjunto. Es decir, es un esfuerzo de educación popular.

Esto lo estoy retomando porque me gusta que lo pensemos en términos de desafío y disputa. Los paneles son muy buenos, pero que si después esas ideas no nos sirven para disputar y construir en las instituciones, se quedan en celebraciones. Que no está mal, porque uno sale de acá contento y dice "¡Qué lindo! Me llené de energía vital". Y, ¿qué hacer, luego, en nuestra faena cotidiana? Entonces, debería ser un llamado a continuar la lucha y la construcción.

Y yo quiero traer a Freinet para cerrar. Freinet era un maestro francés, militante comunista además, que desafiaba la educación tradicional dentro del sistema educativo formal. Decía que la escuela tenía que adaptarse al siglo XX. Freinet era un maestro brillante que usaba el cooperativismo como una herramienta pedagógica potente, y se preguntaba si era posible cambiar la escuela y el sistema educativo antes de la Revolución. Y se contestaba que no, que primero venían los cambios sociales profundos fuera de la escuela. Con esa fuerza transformadora, la institución educativa se vería impelida a cambiar. Es decir que para él no era posible construir una educación popular fuera de un proyecto político más amplio. Habría que trabajar entonces en el doble plano, el de la política y el de la pedagogía, que, a su vez también era político. Se preguntaba entonces qué debían hacer (o si tenían algo que hacer) antes del advenimiento de la Revolución. Y contestaba que sí, por supuesto. El día que llegara la Revolución iba a existir una escuela. Pero, ¿qué escuela iba a existir? La escuela que le preparemos, decía Freinet. Cierro con esta idea. América Latina, la Patria Grande, está en un momento un tantito oscuro. Un tantito. Yo tengo una visión más esperanzada que la del compañero que dice que en México está todo parecido. A nosotros el triunfo de López Obrador nos puso muy contentos sabiendo todos sus límites. Nosotros somos creyentes fervientes en la construcción de la Patria Grande. Entonces la pregunta es ¿qué escuela va a tener, o qué educación va a tener, el día que la Patria Grande irrumpa definitivamente? Y la respuesta es "la escuela que le preparemos".

Fabian Cabaluz Ducasse

A continuación, Silvya de Alarcón.

Silvya de Alarcón

Un gusto estar acá con ustedes y compartir la experiencia de mi país. Yo quiero empezar diciendo que Bolivia es un país profundamente racista. Hay una frase que dice que Bolivia es la patria de la injusticia social. Esta es un poco la historia de Bolivia. Bolivia nació a la vida republicana con apenas el 3% de la población como ciudadana. Para mí ese es un dato muy duro. Lo digo porque me recuerda el punto de partida y ese punto de partida es el de una exclusión social brutal, con niveles de violencia muy altos en contra del mundo indígena. Justamente por eso, la educación en Bolivia ha sido un bien en disputa. Es decir, desde muy temprano (Bolivia es independiente desde 1825), más o menos alrededor de 1870, empiezan a plantearse los primeros elementos referentes a la lucha por la educación. Y particularmente en la época entre 1900 y 1950 habrá muchos procesos e intentos de avanzar en la lectoescritura y demandas explícitas por la creación de escuelas para indígenas. Por ejemplo, en 1945, durante el gobierno de Villarroel, por primera vez se da el Primer Congreso Multiétnico Indígena en la Ciudad de La Paz (previamente hubo dos congresos indígenas, pero únicamente de habla quechua). Desde la derrota de Zárate Willca,[13] quien se sublevó en 1899, por

13 Nota de lxs editores: Líder indígena que se sublevó en 1898 y por el lapso de tres años enfrentó a la oligarquía del país, al mando de miles de indios aymara quechuas. En la memoria popular, Zárate representa el segundo gran levantamiento indígena y la demanda de un país

primera vez el mundo indígena pudo volver a pisar la plaza principal. Tenía prohibido entrar. Es decir, el poder boliviano fue muy despótico con el mundo indígena. En ese congreso, se aprueba una resolución que demanda al gobierno la creación de escuelas en el campo.

Pero también quiero aclarar que mundo indígena es a veces un concepto un poco abstracto. Cuando hablamos de mundo indígena hablamos en este caso de lo que significa el mundo de habla aymara-quechua. El mundo indígena en Oriente tiene otras características, otras formas. Sus procesos de resistencia han sido tal vez más de pensamiento que de lucha propiamente, después de la derrota de Apiaguaiki Tüpa[14] durante el periodo republicano.

Entonces, decía, esta disputa por la educación tuvo un momento muy importante en la memoria colectiva, que es justamente el hecho de Warisata, entre 1931 y 1937. Escuché hace rato la

construido *desde* lo indígena. Zárate murió asesinado en 1902 y desde entonces hasta 1945, los indígenas tenían prohibido acceder a la Plaza Murillo en la sede de gobierno como una forma de representar simbólicamente que les estaba denegado acceder al centro del poder político.

14 Nota de lxs editores: Apiaguaiki Tüpa fue el último gran cacique guaraní que lideró una sublevación en 1892, en defensa de las tierras indígenas ante el avance de colonizadores sobre ellas. Su derrota trajo aparejada la masacre (estimada) de 3.000 guaraníes a manos del ejército. Considerando que, para la época, la población total de guaraníes no llegaba a cien mil personas, la masacre y posterior esclavización de los vencidos significó prácticamente su aniquilación. Los otros pueblos del oriente, mucho más pequeños en población, fueron derrotados antes de la masacre guaraní.

interpretación de que Warisata había sido la continuación de la política mexicana indígena. Yo me opongo a esa interpretación, creo que no tiene nada que ver. En el caso de Bolivia, hay un esfuerzo justamente de maestros y de educadores populares, al margen y en contra del Estado oligárquico, que en los años 20 y 30 empiezan clandestinamente a alfabetizar a la gente, a organizarla. No olvidemos que la Bolivia indígena resiste desde por lo menos 1781, cuando se produjo el gran levantamiento de Túpac Katari, y desde entonces ha habido ciclos recurrentes de resistencia y de organización. Las más de las veces, clandestinos. En ese marco es en el que aparece Warisata. Elizardo Pérez era un maestro que viene del Partido Comunista y se une a Avelino Siñani para justamente crear Warisata, la escuela-ayllu en el departamento de La Paz. Warisata fue la experiencia más gloriosa, diría yo, de educación liberadora, de educación emancipadora en Bolivia. Lo dice Elizardo Pérez explícitamente: el objetivo de Warisata era la liberación del indio, por el indio y para el indio. Entonces, podemos decir que, hasta 1952, la lucha por la educación es una constante en las demandas indígenas.

Posteriormente, cuando llega la Revolución del 52, viene todo un proceso de universalización de la educación desde el Estado. Pero en este caso justamente con una finalidad completamente contraria, porque el código de la educación boliviana de 1955 era educar para blanquear al mundo indígena. Dicho de otra manera, la educación desde 1952 buscó la construcción de la bolivianidad como identidad nacional. La bolivianidad tenía seis notas fundamentales: 1) capitalista, 2) moderna y blanca, culturalmente hablando, 3) católica, 4) castellano hablante, 5) antiindígena (ser boliviano es no ser indio) y 6) antichilena. Es decir, el proceso

de inclusión del mundo indígena al Estado como ciudadano implicaba su negación étnica: ¿Quieres ser boliviano? ¡Deja de ser indio! La educación se convirtió entonces en el gran mecanismo del Estado para llevar adelante el blanqueamiento cultural, la "modernización" productiva en términos capitalistas y la castellanización masiva.

En los años 70 comienza un nuevo proceso de resistencias, durante la vigencia del Pacto militar-campesino, que es justamente el movimiento indianista, katarista. No voy a entrar ahorita a explicar las diferencias, pero empieza ahí un proceso de reflexión, en este caso de decir ¿y por qué nosotros no? Este proceso ha tenido muchos momentos. El más importante quizás haya sido la creación, superador del pacto militar-campesino, de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). Yo diría que no hay movimiento social más importante que la Confederación Sindical Única. Piensen que en el momento en que se creó (1979) prácticamente la mitad de la población estaba, de alguna manera, agrupada en la Confederación. La CSUTCB resistió a las dictaduras. Posteriormente, cuando el neoliberalismo aniquiló prácticamente al proletariado minero, cabeza del movimiento obrero, la CSUTCB planteó que un campesino indígena vaya a la cabeza de la Central Obrera Boliviana, pero el racismo también estaba presente en los obreros. Estaba presente en todos. Y eso impidió, por ejemplo, que el Secretario Ejecutivo de la COB fuera un campesino. Este hecho demuestra cuán largo es el camino para eliminar al racismo. Y cuando finalmente llegamos al ciclo del 2000, ya había un largo proceso de acumulación en el mundo indígena que también pasaba por un proceso de pauperización y una violencia brutal en contra de

todo lo indígena campesino. Después tienen ustedes el ciclo que se abrió en el 2000 y que, bueno, condujo a que el Presidente Evo Morales esté hoy en la Presidencia [15].

Quería mostrar esta perspectiva histórica –aunque estoy saltando un millón de datos– porque quiero dar una idea de la continuidad, de cómo es que en Bolivia el movimiento indígena ha peleado por la educación a lo largo de toda la historia. Y cuando llega al gobierno Evo Morales se produjo un hecho muy importante: la aprobación de la nueva ley de educación. La nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez planteó un elemento valioso a mi juicio: la descolonización. Porque la descolonización es un tema que no es exclusivamente educativo, pero es fuertemente educativo. Implica la posibilidad, por primera vez, de mirarnos al espejo y decirnos quiénes somos, quiénes queremos ser y cómo queremos ser entre todos juntos. Entonces, yo creo que la idea de la descolonización ha calado fuertemente en la mentalidad boliviana. El presidente ilustró su confianza en el futuro con esta anécdota: un día se le acercó un niñito del campo y le preguntó: "¿Y tú qué quieres ser?". Y el niño le contestó: "Cuando sea grande quiero ser presidente". Esa idea instalada en el imaginario es muy expresiva de lo que significa la manera en que el indígena ha reapropiado su dignidad, su fortaleza, su derecho

15 Nota de lxs editores: el 10 de noviembre de 2019 tuvo lugar un golpe de Estado contra el gobierno legítimo de Evo Morales en el Estado Plurinacional de Bolivia en el marco del avance de fuerzas fascistas, conservadoras, racistas, coloniales y fundamentalistas religiosas contrarias al proceso de cambio que se venía llevando adelante en dicho país.

a decidir en las políticas públicas. Siempre me gusta mencionar que el presidente tiene todos los días miércoles, a las 5 de la mañana, una reunión del Gabinete con sus ministros. Pero antes, a las 4 de la mañana, el presidente se reúne con la CONALCAM, la Coordinadora Nacional para el Cambio, integrada por las organizaciones y movimientos sociales más importantes en Bolivia. Es ahí donde comienza la toma de decisiones, con el mundo indígena, y luego el gabinete discute su instrumentación.

La segunda idea que creo que es enormemente importante es la noción de comunidad. Más allá de cómo se quieran disputar los sentidos de la comunidad, qué entendemos por ella, creo que eso también ha quedado instalado en el ideario boliviano. Y creo que ambas cosas constituyen un poderoso punto nuevo de partida que hoy define la nueva educación en Bolivia. Es decir, si siendo pesimistas y en algún momento retorna la derecha a Bolivia, yo creo que la va a tener muy dura. Porque Bolivia sabe pelear. Los movimientos sociales nos han enseñado a todos a pelear. Y eso, digo yo, es algo que es una garantía de que lo que venga por delante va a tener un grado de exigencia mucho más alto y también un proyecto de futuro, de colectividad mucho más claro para todos. Muchas gracias.

Fabian Cabaluz Ducasse

A continuación, la última presentación a cargo de Alessio Surian.

Alessio Surian

En general prefiero no hablar al micrófono para no olvidarme de que son las preguntas –en cualquier momento– las que nos permiten dialogar. Trabajo en la universidad pública, en Padua, en

Italia. Y más o menos tengo la suerte de viajar varias veces por año a América Latina. Y desde mi posición en la universidad pública siempre estoy aprendiendo mucho. Empecé a aprender de Educación Popular a mitad de los años 80. Y mucho en Bolivia. Yo no sabía demasiado de Educación Popular hasta mi llegada al Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) en La Paz y Cochabamba. Y allí incorporé esta idea de que las preguntas son más importantes –tal vez– que las respuestas.

Sobre la Educación Popular todavía no tengo una definición, tengo más preguntas que respuestas. Pero me parece que los cinco ponentes ya han construido un marco en el que me reconozco bastante. Mi postura hoy es la de una Educación Popular que respalde luchas y posea una visión que responda a problemas como el del racismo que mencionó Silvya.

Yo vengo de Italia, vengo de Europa adónde hoy el racismo es muy explícito. Por muchos años Europa ha sido muy racista y mantiene su mentalidad colonizadora, aunque no reconoce ni lo uno ni la otra. Hoy la paradoja que vivimos es que, frente a tanta violencia racista, por lo menos tenemos la posibilidad de encarar el problema. Entonces un grave problema es cómo construir un escenario mejor, pero también cómo deconstruir, cómo desaprender algunas de las cosas que se han clavado en nuestra cabeza. Y una cosa que yo, luego de volver de Bolivia, por ejemplo, no llegaba a reconocer en Padua era la dimensión indígena. De cierta forma me surgió la pregunta "¿Y dónde están los indígenas en Europa?". Vivo en una ciudad pequeña con mucho campo alrededor, y lo que más se acercaba a la cultura de los aymaras y quechuas que yo había conocido en Bolivia eran esos

campesinos que resistían a una agricultura industrial. Esa gente parecía ser muy loca.

Y yo quiero colocar aquí una categoría, solo una categoría: la del loco. Veo una dimensión importante en la educación popular en saber manejar la locura. Esos campesinos que equiparo a los indígenas de Bolivia son aquellos amigos que resistieron y resisten a la agricultura industrial, siempre con las semillas en sus bolsillos. Y mucha gente los miraba como si fueran locos. ¿Qué hacen esos? En los años en que la única revolución solo podía llevarse a cabo por los obreros desde las fábricas, esa gente se interesaba en semillas criollas. Bueno, esos campesinos, a veces a través de un mecanismo ambiguo y complejo que se llama Cooperación Internacional, han estado en contacto con compañeros de África, de Asia y de América Latina. Tengo la suerte de hablar varios idiomas. Y siempre me preguntaban: "¿Nos podría traducir?", "Sí, cómo no. Con mucho gusto". Y traducía, por ejemplo, del francés al italiano o viceversa. Y en tres minutos ellos hablaban entre sí. Y yo no sabía de qué hablaban. Pero hablaban. Yo me quedaba mirándolos, escuchándolos. Entendiendo menos que ellos. Porque ellos entendían, de veras. Y luego me contaban. Los problemas son muchas veces los mismos. No necesitaban de traductor. No es que yo estaba con pocas ganas de trabajar o de traducir. O que no entendía. Yo entendía, pero ellos entendían mejor y directo.

Eso me llamaba la atención y me hizo pensar en uno de los educadores populares que tenemos en Italia, uno de los más cercanos a Paulo Freire: Alberto Manzi. Él hizo algo muy interesante. Se fue a la televisión, un poco por casualidad, a hacer una campaña de alfabetización para adultos. Y entendió que la manera de llegar a la palabra por medio de la tele era utilizar la imagen.

Y una imagen que tenía sentido a través de una historia. Bueno, esa misma persona, Alberto Manzi estudió como biólogo, se fue a Perú y Bolivia en el 1955 para investigar biología. Y se dio cuenta del nivel de violencia, del nivel de analfabetismo que tenían las regiones de Bolivia y Perú en las que estaba trabajando. Y cada año convencía a Alitalia para que le otorgara gratuitamente un boleto para volver a la selva a trabajar con personas que querían alfabetizarse. Me llama la atención uno de los tres cuentos que escribió para hacerles entender a los demás qué estaba pasando en Bolivia y Perú. El cuento se llama exactamente "El loco", y describe de la violencia ejercida por una compañía minera y respaldada por el ayuntamiento. En el cuento, la única forma de darle una vuelta a la situación es gestionar esas relaciones de lucha, en contra de un poder brutal, por una locura.

Me llama la atención que cuando pensamos en Las Américas, se hace bastante difícil pensar en una América de aquí, Argentina, hasta Canadá. Pero cuando viajamos sobre todo en el mundo indígena sí que vemos continuidad. Mucho más fuerte de lo que yo encontré en Italia. Y yo creo que esa continuidad pasa exactamente por esa habilidad de reconocer primero la ambigüedad de la sociedad en la que vivimos. Lo que tendríamos que aceptar pero no lo hacemos mientras buscamos otras formas de organizarnos. En espacios públicos, por ejemplo, en la universidad pública, una forma de poner esos límites en cuestión es preguntarles a los estudiantes por los lugares de producción de conocimientos: "¿Por qué tengo que hacerlo con los movimientos sociales con quienes yo colaboro y no en la Universidad?" Y la respuesta de buena parte de los estudiantes es "Ah no, así nos están confundiendo". Bueno, yo también estoy confundido. Ayúdenme. Este rol

específico vinculado a los cuentos, que en inglés se llama *trickster*, existe en muchos lugares de América. En castellano le podemos decir "El loco". Son personas que son a la vez sabios y locos. Son personas que nos comunican las ambigüedades de nuestro entorno social. Y yo creo que esa dimensión siempre ha faltado bastante en nuestro proyecto de transformación.

Concibo a la educación popular como parte de ese sentido: el de un proyecto de transformación. En ese proyecto de transformación creo que merecemos pensarnos como facilitadores, como personas que no tienen un poder sino una posibilidad de apoyar procesos, que expresan una ambigüedad. Lo anterior es muy importante para volver a una pedagogía de la tierra. Y me llamó mucho la atención, en el Seminario Virtual de CLACSO de Educación Pública y Desigualdades, la posibilidad de colaborar con Adriano Nogueira. Adriano nunca había trabajado en ese espacio virtual. Y llegó a esa tarea de juntar a 100 personas de varios países de las Américas con la propuesta de pensar "qué es educación popular" por medio de preguntas. No empezó brindando contenidos, solo preguntas. Y fue el mejor intercambio que hemos tenido. Comenzó preguntando cómo se trabaja en ese espacio virtual. Sus preguntas permitieron compartir experiencias y reflexiones sobre la vida. Creo que si trabajamos hacia un proceso de transformación, nos ayudará a modificar nuestro pensamiento de la vida que además no solo incluye a los humanos. Eso el neoliberalismo no lo puede pensar, ha dejado de pensarlo hace mucho tiempo. Esta imposibilidad yo creo que puede jugar de nuestro lado para a la vez transformarnos y transformar este sistema. La vida aprende. ¡Muchas gracias!

Fabian Cabaluz Ducasse

Muchas gracias a todos y todas las panelistas. Tenemos unos veinte minutos para unas cuatro, cinco preguntas. Yo diría dos rondas de preguntas, relativamente acotadas y lo suficientemente abiertas para el panel. Y después un minuto para cerrar.

***

—Buenas tardes. Soy parte de un colectivo argentino de educadores que hacen investigación desde la universidad. Estuvimos bastante en México, hemos participado con ellos, y mi pregunta la hago pensando en aquellos maestros, que inevitablemente son maestros, que hacen educación popular (porque hay tanta aula, comunidad en el medio, comunidades rurales). Y dejando de lado la reforma educativa, que claramente no tiene nada que ver con pensar el contexto real del educando, para entender que ahí hay educación popular. Pero hay algo que me hace ruido a mí, y no solamente por ahí en México sino también en vistas a discutir nuestra formación docente en la Argentina, y es qué maestros estamos formando. Qué sucede con esas escuelas normales que, inevitablemente cuando tengamos la reforma, no están recuperando las experiencias para poder incidir en políticas públicas reales. Vos dijiste, son muy combativos los maestros. En Michoacán, la Coordinadora, etc. Pero, digo, hasta dónde las respuestas que tenemos no nos llevan a discutir la formación inicial de esos maestros. Entonces, un poco de la mano con poder desde ahí ver cómo llevar a los estudiantes al campo, y a la vez a niveles de concientización social. Un maestro que se anima a sistematizar y a entender qué significa tener una experiencia es contar lo

que transforma. De hecho pasa. Entonces, bueno, ¿Cómo ves vos allá la formación inicial?

—Mi nombre es Fernando y estaba recordando una charla que tuve hace un tiempo con Frei Betto que planteaba que la educación pública podía ser educación pública popular, en tanto que en el capitalismo la educación tenía que pensarse desde las escuelas. Y hoy también se planteaba, en la charla anterior, una escuela pública transformadora. Si entendemos que la escuela pública hoy conviene al poder que esté en crisis, yo creo que es necesario empezar a pensar en una escuela pública que instale la categoría de transformadora. Porque en Argentina no hubo nunca una escuela pública realmente transformadora. O hubo sí programas, intentos, planteos, pero no sirvieron para impedir que hoy pase lo que está pasando. Eran políticas que no constituyeron realmente transformaciones profundas, a tal punto que hoy por ejemplo está pasando lo de los profesorados, entre otras cosas. Y también pienso que tenemos que hacer una autocrítica en tanto que los profesorados, que estamos defendiendo muy fuerte, de allí también están saliendo los compañeros y compañeras que están en las escuelas y que, justamente, no están pensando en esta transformación que estamos acá debatiendo. Entonces, estamos reproduciendo ciertas cuestiones que también estamos intentando cambiar.

Y, por ejemplo, Sarmiento es cierto que hablaba ya de educación popular. Yo soy muy crítico y creo que lo que logró no legitima un montón de cuestiones que también hizo. Entonces también me parece que hay que pensar en una escuela pública transformadora y no una que siga reproduciendo… Y no lo digo como docente de bachilleratos populares o de universidad pública, sino como

docente de una escuela de barrio desde hace 25 años, porque sabemos cómo se está construyendo desde ahí. Me parece interesante cerrar con el comentario de pensar en docentes-investigadores. La necesidad de poder investigar desde nuestras propias prácticas constantemente, justamente para poder desnaturalizar ciertas relaciones sociales en una sociedad capitalista como la que estamos viviendo.

—Bueno, buenas tardes. Mi nombre es Ana. Soy de la Universidad Nacional de La Plata y quería hacer una pregunta para plantear a la mesa. ¿Cómo se imaginan, pensando en lo educativo como un campo de disputa, la transición hacia una educación pública, popular, antipatriarcal, descolonizadora [antimarxista]? Así vamos proyectando.

—Hola, soy Rosy Zúñiga, de México. Me parece que es cierto que tenemos que tener una alta dosis de locura. Y también creo que hay que pensar cómo hacemos la revolución con estos nuevos códigos. Cómo se enfrenta al patriarcado, cómo pensamos la escuela, cómo decidir y construir colectivamente para la vida. Recuerdo una entrevista que tuvo Paulo Freire con Fernando Martínez Heredia en La Habana, en el 84 o 85. Y él decía que cuando se gana una revolución se tiene que deconstruir la escuela que existe. Porque la escuela que ha existido ha reproducido el sistema dominante del opresor. Entonces necesitamos reestructurar. Creo que ahí el feminismo tiene muchísimo que aportar. Entonces por ahí vendría el comentario.

—Mi nombre es Juan y estaba reflexionando, en base a lo que compartían, que en la educación existe una noción de lo popular. Y lo popular es una disputa. Pero quizás en otras ramas (yo, por

ejemplo, trabajo en salud) no existe esa noción de lo popular sino que seguimos reproduciendo una dominación muy verticalista. Ya sabemos cómo funciona el sistema de salud en nuestro país y en general en Latinoamérica. Y, sumándome a la pregunta que ya hicieron, pensaba en cómo construir solidaridades en diferentes campos de trabajo para hablar de la emancipación, siempre en clave popular. Entonces, salir de la salud y pensar lo popular desde un movimiento más amplio. Pienso en la gente que trabaja en educación, en salud, en derechos humanos, etc. Cómo hacer, cómo construir una organización mucho más popular con determinados patrones que nos permitan construir esa versión y que sea una guía para todxs lxs que trabajamos desde el campo popular.

—Quiero hacer foco en lo que dijo la compañera, que la educación en este sistema genera que se reproduzca lo mismo, una y otra vez. También un poco lo que dijo el compañero. Yo soy de una villa de Barrio Fátima. Mi pregunta es sobre qué buscamos, qué es la educación popular, qué es lo que se genera, quiénes somos los oprimidos. Cuando se construye la educación en general, ¿para quién, o cómo, o de qué manera? ¿Cómo generar contenidos? Muchos pibes en los barrios no terminan ni la primaria ni la secundaria. ¿Por qué? Porque laburan. Dejan de estudiar para poder comer. Para salir a changuear. ¿Cuál es la sensibilidad que se les da a esos vecinos, a esos pibes y esas pibas que terminan abandonando? Hoy en día han pasado generaciones y generaciones, gente que tiene 70 años y hoy no saben leer y escribir. Pero tienen un conocimiento. No es que no lo tienen. Lo tienen. Lo han construido a ese conocimiento. ¿Qué valor se le da a ese

conocimiento de esa mujer que ha trabajado toda su vida? Ellas tienen mucho para enseñar también.

—Bueno, retomando lo que hablaban del movimiento pedagógico, la pregunta sería: ¿Qué aportes les ha traído ustedes a la construcción pedagógica de años?

—Yo voy a decir algo de las últimas intervenciones, del compañero que viene del campo de la salud y la pregunta de la compañera de dónde están los oprimidos. Y yo creo que el campo de las pedagogías emancipadoras nos ha ayudado a ampliar la idea de lo educativo. El sistema moderno capitalista educativo se concentró en el sistema escolar y desde allí formó una parte de su proyecto de reproducción. Y ese también es un campo en el que hay que luchar. Pero a estas pedagogías emancipadoras también se las ha juzgado por fuera del campo escolar, en la medida que han reconocido que otros espacios y otras prácticas sociales también son educativas. Como es el caso de las luchas y los movimientos sociales. Pero también podemos decir, desde el punto de vista hegemónico, que todo el campo de la cultura, de los medios, de los aspectos aparentemente no educativos, como la diversión o las nuevas tecnologías: ahí también hay un campo educativo en disputa. Una compañera de un Bachillerato Popular hoy comentaba cómo además del trabajo que hacían allí generaron un espacio de trabajo en salud, con unos promotores de salud. Entonces ahí hay un encuentro con el chico o la chica que no ha ido a la escuela. En nuestro país, por ejemplo, hay Bibliotecas Populares, otro espacio de encuentro que se asume también como tarea de la educación popular y encuentra otro nivel de reconocimiento. Un lugar donde se pueden poner en juego esos saberes que no son reconocidos en otro contexto, pero también sumarlos a otras

experiencias o procesos organizativos o de lucha. Entonces, creo que hay una idea allí de que lo educativo está en todas partes, pero también es un campo de disputa que puede ser reconfigurado desde los sentidos emancipadores. Y también me convoca la idea de habernos puesto un escenario más amplio todavía, que es el de la vida. Entonces, así como las luchas ecuatorianas y bolivianas nos han puesto en el presente la idea de que los derechos van más allá de los humanos y tienen que ver también, por ejemplo, con la Pachamama, yo me siento muy interpelado de pensar unas pedagogías emancipadoras, de la vida, más allá de lo humano, o reconociendo que lo humano es solamente una parte. Hoy, por ejemplo, muchos de los proyectos más depredadores, como las prácticas extractivistas, pasan directamente por esa razón moderna-colonial-patriarcal de creer que los humanos podemos echarle mano a todo lo que hay en la naturaleza. Y lo que uno encuentra en las luchas sociales, especialmente en las de los pueblos territoriales, campesinos e indígenas, es que muchas de sus decisiones pasan no solamente por lo que conversan en sus asambleas, sino que también le consultan al río, a la montaña, y de ahí salen unos consejos muy sabios de cómo construir la emancipación humana y de la vida.

—Bueno, yo voy a hacer una reflexión. La cuestión es que todxs nosotrxs tenemos esquemas de pensamiento modernos y capitalistas y pensamos desde esas coordenadas. Entonces, el sistema educativo, y fundamentalmente las universidades (más aun los posgrados) generalmente refuerzan esos esquemas de pensamiento que criticamos después discursivamente. En ese sentido marco la diferencia entre la crítica teórica y la crítica histórica. Es decir, no somos pensadores críticos porque leemos autores

críticos. Lo somos porque tenemos la capacidad de tener la conciencia histórica activa. Y eso es un llamado de atención para todxs nosotrxs.

Por ejemplo, lo que dijo la compañera me pareció fantástico. Porque lo que queda afuera de los procesos formativos, por lo general, aun en la Educación Popular, es la experiencia. Y la experiencia es la vida. ¿Qué nos ocurre en la vida, qué nos preguntamos mientras estamos viviendo? ¿Por qué estamos hablando todxs? No lo estoy cuestionando, simplemente me pregunto por qué tenemos que hablar todxs.

Porque esa lógica, que es propia de la estructura moderna, mal o bien, no nos incluye. No nos permite repensarnos. Entonces, ¿cómo y cuáles son nuestros esquemas de pensamiento? Los esquemas de pensamiento de quien piensa críticamente deberían ser la vida, la solidaridad, la comunitarización, y desde allí pensar metodologías de construcción. Es decir, cómo pensamos metodologías de la investigación de dignidad, y no metodologías de la investigación que tienen que ver más con el cumplimiento de algunos parámetros para no quedar afuera de algo. Entonces todxs nosotrxs a veces estamos más preocupados por ser incluidos en los esquemas de pensamiento subjetivos, modernos y capitalistas que en cuestionar esa estructura de pensamiento.

El texto de Bruno me recordó a una investigación que hemos hecho con otrxs compañerxs indígenas, en especial con Roberto Arce, un gran intelectual oaxaqueño indígena que luchaba por el contenido de las universidades interculturales que, después del 94, se crearon por decreto. Y su lucha era legítima.

Y sin embargo hoy tenemos mucha gente que habla la lengua originaria pero que su pensamiento ya es occidental. El problema es de pensamiento, no es de opciones, de síntomas ni de fenómenos. El problema es cómo pensamos esos fenómenos. Por eso, un buen educador o educadora social popular no puede dejar de ser crítica/o a la hora de interpretar la realidad. Yo soy argentina, pero hace 20 años que vivo en México y allí las escuelas dicen ser públicas, y yo lo cuestiono en este momento, porque tendríamos que pensar públicas para quiénes y qué enseñamos a pensar en ellas. No vaya a ser que estén privatizadas por lo que enseñan y por una lógica de razonamiento que vuelve privado lo público. Entonces, yo creo que ahí hay un problema también. Con la enseñanza, no solamente con la pedagogía, sino con cómo enseñamos, qué espacio le damos a la experiencia. Tenemos que entender que hay un campo de disputa siempre. Y no olvidar la dimensión política de la propia práctica, pues puedo adherir a un bachillerato público o a una comunidad pero sigo pensando como un opresor. Ni qué hablar en salud. La violencia encubierta es dramática, como lo es en las escuelas. Como lo es en los espacios públicos donde nos pensamos privatizadamente. Entonces, vuelvo a insistir, el problema no es tanto la opción ideológica-política, sino cómo pienso desde allí.

Esa fue la última pregunta. Y para cerrar no voy a resumir lo que hemos aprendido. Voy a decirles que me emocioné, que me siento muy en afinidad con las personas que han hablado, pero rechazo la banalidad del aprendizaje inmediato.

Creo que necesitamos diálogos para aprender y necesitamos volver, no a militar, pero al menos a profundizar esos diálogos. No banalizar el aprendizaje. Nos escribimos mañana, te cuento y te

agradezco, con mucho gusto, lo que he aprendido aquí finalmente. Pero necesito tiempo, necesitamos reconocer ese tiempo, ese esfuerzo para analizar qué pasa entre nosotros. Esto es lo que aprendimos.

Me parece que concordamos que eso que hablamos está muy vinculado con procesos de lucha. Y veo aquí a Alberto, que hoy no estaba por la mañana porque estaba luchando, y creo que eso es fundamental. Si pensamos en un espacio de Educación Popular tal vez tengamos que pensarlo a partir de las luchas que podemos fortalecer y del cuerpo que le podamos poner a esas luchas.

Quiero decirle a CLACSO, al Foro Social Mundial, que la próxima vez hay que pensar la educación popular en relación con las luchas.

Yo creo en el saber popular. Creo que tenemos una dimensión problemática que la compañera nos acaba de traer, teóricamente muy sencilla, que es la lucha en comunidad. Y esa dimensión es fundamental en lo popular. Tenemos que pensar alianzas.

Yo vengo del campo de la música y allí veo un gran peligro. En Europa se le llama músico-terapia comunitaria, entendiendo que hay una dimensión de salud, a una serie de cuestiones que siempre han sido consideradas música. Quiere decir que yo que voy con un papel que dice que soy músico-terapeuta lo puedo hacer, y otrx que no está autorizado a hacerlo, no. Sobre eso tenemos que dialogar. No podemos quitar de la comunidad todos esos tipos de conocimientos y de relaciones. Tenemos que volver a otra comunidad educante, a otra comunidad sentipensante, produciendo saberes. Eso es fundamental.

Una sola pequeña cosa sobre Freinet. Él en su escuela trabaja con ideas socialistas y comunistas hablándoles a los niñxs y a los profesorxs. Y esa escuela todavía está en Francia, sobre todo en una dimensión: la de la paz. Y la paz se construye, estamos hablando de más de 100 años, con el intercambio con el otrx. Produciendo colectivamente conocimientos e intercambiando con quien te escucha. Yo creo que hay que ir por ese camino de la coproducción y de la decisión colectiva, que son dos cosas que siempre mencionamos y analizamos, pero que no estamos haciendo realmente. Son simbolismos en nuestros discursos. Entonces ahí tenemos mucho que hacer, fortalecer, aprender. Gracias.

—Bueno, yo aprendí una cosa hoy. En esta mesa hay muchísimos acuerdos y muchísimos desacuerdos. Y a lo mejor soy antipático rompiendo la armonía general. Pero: hay desacuerdos. Desacuerdos sobre qué es la educación popular, cuál es el papel de la escuela pública, el papel del Estado, la relación con los movimientos sociales. Hay desacuerdos. Y eso es lo rico y lo desafiante de esta cosa tan diversa y heterogénea que se propone construir lo común. Entonces, planteo un desacuerdo y tengo la última palabra. Tengo que ser cuidadoso con eso. A mí me preocupa la labor teórica que hacemos de las generalizaciones. "Los maestros somos", "la escuela pública es", "los movimientos sociales son".

Es un ejercicio de conceptualización imprescindible y lo hacemos al tiempo que reconocemos la enorme heterogeneidad y diferencia. Nosotros, desde el movimiento cooperativo, visitamos multitud de escuelas públicas y vemos los esfuerzos enormes que se realizan para producir prácticas diferentes. Estoy trabajando con Neuquén que está haciendo ahora el diseño curricular

de la Escuela Media desde las propias escuelas, en una disputa con el Estado provincial en el marco de este gobierno nacional. ¡Porque Macri no se despierta a las 4 de la mañana como Evo! Por suerte. Entonces, para contestar las preguntas que hicieron les digo que hay infinidad de experiencias pedagógicas, algunas muy coherentes, otras incoherentes, otras semicoherentes. Y voy a hacer una estrategia también políticamente incorrecta, chavista. Hay un mapa de experiencias y un mapa de actores. La tarea del movimiento es identificar quiénes estamos trabajando en una dirección, articular ese esfuerzo, producir teoría, producir método, avanzar en la disputa de las escuelas, que es lo que ocurre en muchos de nuestros lugares. No hay tiempo para contar la experiencia venezolana, pero es muy interesante en ese sentido. Esa escuela del futuro está en construcción hace tiempo, y más allá de las críticas valiosas e indispensables, hay que poner manos a la obra. Gracias.

Referencias bibliográficas

Basail Rodríguez, A. (coord.) (2019). *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización.* Buenos Aires-México: CLACSO/UNICACH/CESMECA.

Chul Han, B. (2019). "*¿Por qué la revolución* ya no es posible?"; Disponible en: www.bloghemia.com/2019/11/por-que-la-revolucion-ya-no-es-posible.html

Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad.* La Paz: UMSA.

Gentille, B. (2015). "El recuerdo del 'mal'. Historizar la memoria". *Revista El Ágora*, 15 (2), 365-374.

Quintar, E. (2019). "La universidad latinoamericana. Entre el sujeto interpretado y las coordenadas de lo posible". En Basail Rodríguez, A. (coord.) *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización.* Buenos Aires-México: CLACSO/UNICACH/CESMECA.

—. (2018). "Jóvenes en situaciones de vulnerabilidad en América Latina. Prácticas sociales desde la ética del mal". En Gaete, M. (coord.) *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

—. (2018). "Critica teórica vs. Critica histórica: las paradojas del decir y del pensar". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), 1-10.

Torres, A. (2017). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.

Las páginas de este libro recogen una apuesta colectiva por establecer la vigencia y debatir el lugar de la educación popular y de las pedagogías críticas en los procesos de lucha por la educación pública y la construcción de procesos emancipatorios en nuestro continente. Gramsci decía que toda Revolución está precedida de una gran conversación. La que propone este nuevo libro de la colección Foros aborda el problema de la Educación Popular en sus múltiples articulaciones con la economía popular, la educación de jóvenes y adultos, la investigación militante, las pedagogías descolonizadoras, feministas y antipatriarcales, pero también con los modos de articular y arraigar en la escuela, el colegio y la universidad.

Anahí Guelman
Fabian Cabaluz Ducasse
María Mercedes Palumbo
Mónica Salazar
(Comps.)

ISBN 978-987-722-384-2

CLACSO