

EDUCACIÓN POPULAR EN LA HISTORIA RECIENTE EN ARGENTINA Y AMÉRICA LATINA

Aportes para balance y prospectiva

EDUCACIÓN POPULAR EN LA HISTORIA RECIENTE EN ARGENTINA Y AMÉRICA LATINA

Aportes para balance y prospectiva

Prólogo de **Adriana Puiggrós**

Lidia Mercedes Rodríguez (dirección)

Ariadna Abritta

Beatriz Cadena Hernández

Inés Fernández Mouján

Mónica Fernández Pais

Martha Franco García

Daniel Alejandro García

Denisse Eliana Garrido

Marcela Gómez Sollano

Isabel Nazar Hernández

Antonio Nicolau

Natalia Peluso

Sofía Irene Thisted

María Cristina Tucci

Ariel Zysman

Los proyectos de investigación de la Argentina pertenecen al Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Han recibido apoyo de la UBA y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Los proyectos de investigación de México tienen sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Han recibido apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico y de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM.

© 2013

Primera edición: agosto de 2013

ISBN: 978-987-29691-0-3

Hecho el depósito que indica la ley 11.723

Impreso en la Argentina. Printed in Argentina

Cuidado de la edición: Licia López de Casenave

Diseño y diagramación: Carolina Schavelzon

Lidia, Rodríguez

Educación popular en la historia reciente en Argentina
y América Latina. - 1a ed. - Buenos Aires : APPEAL, 2013.
264 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-987-29691-0-3

1. Educación Popular. 2. Historia de la Educación
Latinoamericana. I. Título
CDD 370.80

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro sin el permiso previo por escrito de los autores.

Índice

Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI..... 9
ADRIANA PUIGGRÓS

Introducción.
La trama del trabajo 19

La elección categorial: alternativas y educación popular 25
LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ

*Educación popular y las alternativas pedagógicas
en la historia reciente de México.....* 41
MARCELA GÓMEZ SOLLANO, BEATRIZ CADENA HERNÁNDEZ Y
MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA

*Aportes para (re)visitar el concepto de educación como
acción cultural liberadora* 83
INÉS FERNÁNDEZ MOUJÁN

*Tensiones y desafíos en torno al reconocimiento de
las diferencias culturales en los discursos acerca
de la educación popular* 95
SOFÍA IRENE THISTED

*Educación popular, instrucción pública y alternativas
pedagógicas* 113
*Préstamos, herencias y tensiones de una discusión histórica,
política y conceptual*
ARIEL ZYSMAN

*Notas sobre educación popular y primera infancia.....*125
MÓNICA FERNÁNDEZ PAIS

*Educación popular en organizaciones sociales.....*139
*Consideraciones sobre los Bachilleratos Populares, el Programa
de Alfabetización “Encuentro” y el Plan de Finalización de Estudios
(FinEs 2) en la provincia de Buenos Aires*
ARIADNA ABRITTA

*El Programa Nacional de Alfabetización y su
articulación en la provincia de Buenos Aires:
una experiencia de construcción de demanda social* 157
MARÍA CRISTINA TUCCI

*Isauro, el Familiar, la Escuelita y la interrupción
autoritaria de los proyectos educativos populares.....* 173
DANIEL ALEJANDRO GARCÍA

*Educación popular, educación de adultos e historia
reciente en la Argentina de la década de 1970: la campaña
de alfabetización CREAM.....* 189
ANTONIO NICOLAU

*Prácticas de extensión universitaria. El relato de
una experiencia desde la mirada de los estudiantes.....* 213
NATALIA PELUSO

*Una primera aproximación a la educación popular
y radios alternativas, comunitarias y populares* 223
DENISSE ELIANA GARRIDO

Los límites de la identidad nacional 241
*Tensión entre Nación e integración en la legislación migratoria
y educativa de la Argentina (1981-2010)*
ISABEL NAZAR HERNÁNDEZ

Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI¹

Adriana Puiggrós

Los profesores que ven ustedes acá colaboran como asesores en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación. Desde ese rol producen vinculaciones importantes entre el trabajo académico y la legislación. No me refiero solo a leyes vinculadas de manera directa a la educación formal. La postura que hemos venido trabajando desde hace años con los compañeros de APPEAL (de Buenos Aires, México y otros países de la región) se pone en juego ante los temas políticos, económicos y sociales argentinos y latinoamericanos que se tratan en el Parlamento. Por otra parte, la cuestión educativa abarca mucho más que la educación formal, e incluso que los procesos que los pedagogos reconocemos como educativos. Al respecto, la conformación parlamentaria sigue un criterio formalista y burocrático, puesto que ubica en comisiones distintas el tratamiento de los problemas de la infancia y la adolescencia, y los referidos al sistema escolar y la educación superior.

Desde la Comisión de Educación hemos recuperado temáticas que requieren tratamientos multidisciplinarios, referidos a sujetos como la primera infancia, las personas privadas de su libertad, las personas discapacitadas, los jóvenes que abandonaron sus estudios. Al mismo tiempo, hemos encarado reformas estructurales del sistema de educación superior y estamos analizando en profundidad el problema de las articulaciones entre los programas de educación popular (alfabetización, Programa “FinEs”

1 Conferencia pronunciada en el marco de la materia “Metodología aplicada a la Investigación Histórico-Educativa”, dictada por la doctora Lidia M. Rodríguez; con la participación de los seminarios “Movimientos sindicales docentes y procesos de formación pedagógica de delegados”, dictado por Sonia Laborde e “Investigación educativa. Desigualdades sociales y diferencias en educación”, a cargo de Sofía Thisted y Alejandro Vassilieades, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el 6 de marzo de 2013.

—finalización de la secundaria y secundaria integral acelerada—, de capacitación laboral y otros), con el sistema tradicional.

Debo decirles que cuando empezamos a trabajar en México en los proyectos que constituyeron la base de APPEAL, lo hicimos a partir de dos preguntas: “¿Qué se entiende por educación popular? y ¿qué entendemos por educación popular?” Porque la concepción sobre ese tema es bastante controvertida. Algunos lo identificaron durante las décadas de 1970 y 1980, incluso la de 1990, con la educación de adultos. Otros lo reducían a la alfabetización. Cuando la obra de Freire alcanzó una dimensión latinoamericana y se difundió *La educación como práctica de la libertad*, el primer libro de Freire, y luego *Pedagogía del oprimido*, se abrió un espectro de posturas en América Latina; en el campo de la educación popular actuaron múltiples sujetos, incluso antagónicos. Llegaron a abarcar desde los movimientos guerrilleros centroamericanos de aquellas décadas, hasta organismos internacionales de corte neoliberal.

Dentro de aquel espectro, había discusiones muy importantes, muchas de las cuales remitían a una pregunta de la izquierda y del centro izquierda, vigente desde que Lenin en 1905 escribió el *Qué hacer*, libro que vale la pena leer con ojo muy crítico, pero leerlo. La incógnita es si la educación popular debe despertar “el espíritu del pueblo”, supuesto por definición revolucionario, como si existiera un pueblo esencialmente revolucionario comprometido de manera genética a transformar la realidad o la contraria, si la conciencia popular tiene un techo y si hace falta un elemento externo que la eduque. Ese elemento es para Lenin el pensamiento de vanguardia de intelectuales y de sectores más formados, que impacte para producir un cambio en la conciencia. Lo digo muy esquemáticamente, es una temática que siempre estuvo presente. Desde los fundamentos filosóficos y políticos del cristianismo tercermundista, la pedagogía de la liberación o la teología de la liberación hasta la preocupación principal de Freire.

En la década de 1970, grupos políticos y dedicados a la educación popular no sólo mexicanos sino centroamericanos, salvadoreños, nicaragüenses, concurrían al seminario que dictábamos en la Universidad de México. La necesidad de atender el enorme analfabetismo que afectaba a gran parte de los latinoamericanos era una motivación, pero el interés derivaba hacia la relación entre educación y política, así como hacia las

aplicaciones académicas de las categorías freireanas. La búsqueda de respuestas en la obra de Freire se torna difícil en relación a este último tema, porque Paulo Freire no llega a desarrollar una nueva teoría, pero sí a construir un nuevo imaginario. Esa es mi idea, un poco complicada para exponerla hoy.

Freire pone en juego una visión de la educación que realmente cambia las coordenadas, cambia el orden de los sujetos; y toma un punto, a mi manera de ver, central, que es la posibilidad de la educación, del intercambio de lugares entre el sujeto educador y el sujeto educando. Esa es una de las cuestiones centrales que plantea Paulo Freire. Porque el concepto de “educación dialógica” pone en crisis a la educación moderna, dado que un pilar de la educación moderna es el lugar del maestro, el lugar del educador, el lugar del profesor; el lugar del saber está en el lugar del profesor. Hay una profundidad en ese postulado que merecería ser comparado con el sujeto rousseaniano, cuya incierta pasividad se arruina cuando emerge la inminencia de establecer el contrato social.

Cuánto y cómo es posible incidir en que el “pueblo” se torne “educando”, cuánto es capaz de aprender, qué cultura tienen derecho a “transmitirle” las generaciones anteriores, los activistas sociales y políticos, es parte de lo que Freire pone en crisis. Y por cierto (esto es una digresión pero me acordé y es muy interesante) esa temática que recorre a los más importantes filósofos del siglo xx. Estoy relejendo *Así habló Zaratustra*, de Nietzsche, que es muy reaccionario pero está maravillosamente escrito. Si uno logra soportar su radical escepticismo sobre la sociedad, encuentra la misma pregunta con el mismo problema cuando él plantea que la solución del hombre está en el hombre; no está en Dios, Dios ha muerto, la solución del hombre está en el hombre. Pero no en el hombre como esencia sino proyectado como un futuro producto de una afebrada búsqueda.

Volvamos a la educación popular en América Latina. En 1967 Freire publica *La educación como práctica de la libertad*; aunque circuló antes, comienza un ciclo. Luiz Inácio “Lula” da Silva y Néstor Kirchner en 2003, y dos años antes Hugo Chávez. Los escenarios son distintos pero coinciden en el rechazo a las políticas educativas cuyo motor son intereses del capital y las reglas del mercado que avanzan aceleradamente: desarrollismo en la década de 1960 y principios de la de 1970 en América Latina, las

dictaduras, la socialdemocracia, y luego con el arrasador asentamiento del neoliberalismo. Este último ha logrado una construcción hegemónica: hay que comprender que no afectó solo las instituciones, sino que penetró en la conformación de los sujetos y organizó al conjunto de la sociedad. El neoliberalismo caló el mundo, triunfó y organizó, y sigue teniendo las llaves del imperio. Es un sistema que se engarza con las claves del liberalismo clásico, lo que le permite enmascarar las nuevas formas de opresión y de apropiación.

La desobediencia

Detengámonos en el enunciado “educación dominante”; contemplemos en su núcleo al sagrado normalismo. Complejo recorrido el del normalismo. Hoy estuve en el Palacio Pizzurno, donde funciona el Ministerio de Educación de la Nación. Observé una vez más la excelente colección de cuadros, colocados en los anchos pasillos y los solemnes salones. Hay un silencio en esos pasillos, un silencio extraño que soy incapaz de interpretar cabalmente, pero al menos puedo decir que suena como advertencia de la historia frente a los peligros del mercado de la educación, pero también, conservadora, ante los intentos de transgresión democrático popular en la escena pedagógica normalizadora.

La desobediencia al discurso escolar moderno y liberal está viviendo una nueva etapa en América Latina. La politización de la educación es una de las claves: abre inéditas perspectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así lo hacen los venezolanos desde la presidencia de Hugo Chávez, el Ministerio de Educación a cargo de Aristóbulo Isturiz, nieto de esclavos, maestro rural, militante político de la izquierda, y continúa hoy el gobierno de Nicolás Maduro. Escuela y militancia no son incompatibles en la idea de Chávez y de Aristóbulo; por eso fundaron un sistema de educación popular con la herencia del maestro Simón Rodríguez. El aporte cubano es fuerte, pero la experiencia venezolana tiene su singularidad y sus propias dificultades. Parte de una economía capitalista de Estado que tiene como meta crear condiciones para el socialismo; la política educativa sigue esa lógica. Aunque el viejo sistema persiste en la educación pública y privada, los programas “robinsonianos” avanzan en educación popular, llegando a cientos de miles de venezolanos a quienes no alcanza el sistema escolar normalista.

A la hora de decidir el chavismo como resolver las urgencias educativas, elige trabajar junto con el pueblo; o sea que no se trata de llevar una idea maravillosa al pueblo que está despojado de toda idea, ni tampoco de esperar a que el pueblo tenga esencialmente una idea maravillosa y que entonces el educador popular sea solo un animador cultural. Lean los discursos de ese gran educador que fue Chávez: de ninguna manera dice que el pueblo ya sabe; y tampoco dice que le van a enseñar todo. En la relación entre el líder y las masas hay creación.

Creo que es interesante estudiar las condiciones políticas y sociales desde las cuales se formulan los programas educativos en Venezuela para entender si hubiera habido otras opciones, para deslindar entre las características duras y condicionantes y las posibilidades que se abren cuando se opta por el consejo de Simón Rodríguez: “Inventamos o erramos”.

Con la intención de traspasar la cortina de términos pseudo pedagógicos que nos derrama el neoliberalismo, es indispensable hacer educación comparada con categorías que superen la información y las interpretaciones de la versión que impusieron los organismos internacionales. Conviene entender a otros países de América Latina para llegar luego a discutir qué ocurre en el propio. Si todos tenemos la misma opción, si hay otras, qué es lo que se está haciendo, qué peligros se están corriendo y qué se proyecta.

Por esa razón es interesante detenernos en Bolivia, una formación político-cultural distinta a la venezolana y a la argentina. La gran mayoría de la población está formada por pueblos originarios (aymaras, quechuas, guaraníes, entre otros) que conservan sus lenguas, sus instituciones, sus costumbres. Evo Morales es su representante, el español es su segunda lengua, su gobierno es el de los pueblos indígenas. Primer Estado indígena en la historia moderna no solo de Bolivia sino de América Latina.

En cuanto a la educación, el gobierno de Evo retoma su historia: el propio Bolívar había nombrado a Simón Rodríguez como director general de Enseñanza Pública en 1825. Como es sabido, el educador fue perseguido por la sociedad pacata y racista de Potosí. En el curso de casi dos siglos transcurridos hasta la actualidad, se probaron modernas concepciones educativas de cada época (la enseñanza mutua, el método de Decroly, entre otros) pero predominando un sistema destinado a los blancos y mestizos que no penetraba ni articulaba las culturas indígenas. Si

bien desde el multiculturalismo liberal se tuvo en cuenta esas culturas, su voz recién llegó con el actual gobierno, a impactar en el corazón del sistema escolar.

Venezuela y Bolivia eligieron rutas distintas para alcanzar los mismos objetivos. En ambos casos el anhelo es incluir e integrar, y en una y otra situación conviven conflictivamente la educación popular con el normalismo liberal. Al mismo tiempo, tanto en Venezuela como en Bolivia, transcurre un enorme proceso pedagógico, más allá de las instituciones educativas, en el escenario político.

Otra trayectoria es la de Brasil. Cuando llega Lula al poder, el Partido de los Trabajadores (PT) ya tiene muchos años de experiencia en gobernar municipios, donde ese partido no había hecho tan solo experiencias focalizadas sino modelos de gobierno, acumulando saberes de gestión educativa. Empero debe advertirse la dificultad que presenta en Brasil la descentralización previa de la educación. Brasil recién tiene un organismo central de educación en 1930 con el gobierno de Vargas. Recién en ese momento hay una Secretaría de Educación a nivel nacional. Sin embargo, los diez años de gobierno del PT han mostrado la vinculación estructural entre las políticas sociales destinadas a mejorar la distribución del ingreso y las políticas educativas populares.

Lo que quiero mostrar antes de hablar sobre Argentina es que cuando hablamos de educación popular desplegamos una discusión. Tenemos que empezar a redefinir muchas cosas. No podemos quedarnos con categorías definitivas, no podemos decir “la educación popular es esto”. Aunque tengamos en claro qué educación no es popular. Hay muchas maneras de organizar ese concepto y la práctica de la educación popular. Pero al mismo tiempo, me parece que hay claridad respecto a algunos sujetos que son claramente antipopulares. Después siempre hay un campo ambiguo, un espacio de ambigüedad. Pero no cabe la menor duda de que los proyectos de las dictaduras militares y el proyecto educativo neoliberal fueron antipopulares.

Naturalmente hay que definir uno y el otro; no son iguales, aunque comparten responder a las estrategias dominantes en el terreno internacional, de cada época. ¿Acaso nos olvidaremos quién derrocó a Salvador Allende o del Plan Cóndor? Y si ustedes analizan las políticas educativas neoliberales van a ver que responden a un modelo que se aplica en los distintos países, más allá de que tenga efectos distintos; pero esos efectos tienen tam-

bién tienen un espectro de distinción; porque en toda América Latina ataca la educación pública, trata de dispersar a los sindicatos docentes, descalifica a los docentes de las escuelas estatales, abre espacio el ámbito educativo al mercado, intenta incidir en la ciudadanía para que conciba la educación como una mercancía. Hay países donde caló hondo ese modelo. En Colombia se logró la privatización de gran parte del sistema escolar y los gobiernos chilenos fueron quienes aplicaron más puntualmente las recetas del Banco Mundial. El “modelo” chileno fue exhibido como el ejemplo del éxito hasta que miles de estudiantes salieron a las calles poniendo de manifiesto la falacia de esa afirmación.

Analicemos finalmente la experiencia argentina. Cuando asumió Néstor Kircher en 2003, el movimiento gremial docente ocupaba la calle y la educación estaba entre los principales reclamos de la sociedad. El gobierno de Carlos Menem no había conseguido aplicar totalmente el programa de mercado, aunque creció el sector privado y la capacitación docente se convirtió en un buen negocio para particulares. Pero, siguiendo las directivas de expertos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), había procedido a fragmentar el sistema escolar de manera horizontal y vertical.

Denomino horizontal a la división del sistema educativo nacional en tantas fracciones como provincias, veinticuatro, vaciando el Ministerio de Educación de la Nación, y retrocediendo de esa manera a la situación anterior a la Constitución de 1853. Con “fragmentación vertical” me refiero al establecimiento de la Educación General Básica (EGB) de nueve años que partió el ciclo de enseñanza media, primarizó los tres años iniciales, últimos obligatorios. El proyecto, que no se concluyó, consideraba el arancelamiento de la educación pública desde el 4º año de la escuela secundaria, incluyendo toda la educación superior. El movimiento sindical docente, en especial la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) constituyó el más fuerte lazo de unión entre la educación relegada a las provincias, al luchar por un sistema nacional de bases federalistas. La “Marcha Blanca” y la “Carpa Blanca” fueron acontecimientos nacionales de protesta de los docentes de todo el país. En cuanto a las universidades, el movimiento de los docen-

tes y estudiantes fue casi inexistente y la reforma neoliberal avanzó dentro del sector público material y simbólicamente, pese a los magros salarios y las descalificaciones que los gobernantes emitían y los medios de comunicación se encargaban de difundir.

Al día siguiente de asumir como presidente, Néstor Kirchner viaja a la provincia de Entre Ríos, donde había una fuerte huelga, y resuelve el tema salarial docente. En realidad, el Incentivo Salarial Docente se había votado en el 1998; fue el primer proyecto que votó el Congreso después de la elección de la Alianza (por el Trabajo, la Justicia y la Educación). Pero la crisis se desencadenó casi de inmediato y ese gobierno no cumplió con la ley. Kirchner encuentra la forma de poner el incentivo al día; comienza una escalada de aumento salarial, hasta actualizar los sueldos docentes. Desde entonces, cada año discuten un aumento partiendo de un piso de dignidad. En los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner se establecen por primera vez en la historia argentina la paritaria salarial docente a nivel nacional y las provincias aprueban convenciones colectivas de trabajo locales.

Sintéticamente, las principales medidas que tomó el gobierno kirchnerista fueron el dictado de la Ley de Educación Nacional, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Técnica y Formación Profesional. El impulso a la educación técnica fue el más importante de la historia, así como la construcción de escuelas, que superó a todos los gobiernos anteriores. La creación de los canales “Educar” y “PakaPaka” fueron algunas de las numerosas contribuciones educativo-culturales.

Durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se alcanzaron casi todas las metas establecidas por la Ley de Financiamiento Educativo, destacándose la superación de la meta de inversión del 6% del PBI en educación, más cerca de 1 punto en Ciencia y Tecnología. Se avanzó en el reparto de tres millones de computadoras en las escuelas públicas, en la mejora de la educación secundaria, en la mayor inversión en toda la historia argentina en educación técnica.

Al mismo tiempo, las organizaciones sociales nacidas en la lucha contra el menemismo, y en la crisis de la Alianza, consolidaron programas, experiencias, bachilleratos populares, escuelas, guarderías comunitarias. El Ministerio de Desarrollo Social desplegó programas educativos y se vinculó en el territorio

con aquellas organizaciones. Desde 1973, cuando el gobierno de Héctor J. Cámpora promovió los programas de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), no se ejecutaban en el país planes de educación popular. Y no hay antecedentes de programas de magnitud semejante a los actuales, ni por la inversión, ni por los resultados. La Asignación Universal por Hijo (AUH) permitió regresar a la escuela al sector social que históricamente había engrosado la fila de los desertores. La obligatoriedad escolar desde los 5 años (4 años en la provincia de Buenos Aires), establecida por la nueva ley, motivó que el 98% de los niños y las niñas de esa edad concurran a los jardines de infantes. Hoy Argentina tiene menos del 2% de analfabetismo y la presidenta acaba de otorgar el certificado de secundaria N° 400.000 en el programa “FinEs”, esfuerzo conjunto de los ministerios de Desarrollo Social y Educación. Deben agregarse numerosos programas de capacitación del Ministerio de Trabajo y de Defensa, entre otros. Podemos referir numerosas leyes que cambian la situación de grupos específicos, que ya mencioné, como los discapacitados y las personas privadas de libertad, las nuevas leyes de jubilación de los docentes, delineadas en conjunto por los legisladores, y los representantes gremiales, el avance en los derechos de los estudiantes, como la ley de Centros de Estudiantes, entre otras.

El sistema ha crecido y se ha diversificado. Sectores históricamente excluidos fueron convocados y se integraron. Ahora es necesario garantizar su permanencia y el término de sus estudios. Se presenta, además, un problema que puede ser serio si no se lo atiende con medidas estructurales: que los programas populares se consoliden como ramas descalificadas de la educación pública. Otra cuestión crucial es la integración de la tecnología a la cotidianeidad de la enseñanza y, vinculado a ello, la capacitación docente. Este último tema es crucial porque, si bien el Ministerio de Educación de la Nación presta ayuda a las provincias al respecto, urge concebir un programa nacional destinado a la formación filosófica y política de los trabajadores de la educación. Los educadores necesitan actualizarse en sus áreas de especialización, pero sobre todo redefinirse como sujetos de un escenario educativo en el cual han perdido el lugar de depositarios de todo el saber. La construcción del vínculo dialógico que genialmente aconsejó Paulo Freire, requiere que cambien de manera profunda.

Con respecto al tema de la educación superior, sólo diré que hoy tenemos un nuevo nivel constituido por instituciones diversas (universidades, institutos, centros de investigación, de formación de técnicos, entre otras) que han surgido más vinculadas a las leyes del mercado que a una planificación nacional acorde a la Ley de Educación Nacional. Esa es una deuda que tenemos, no solo el gobierno sino los universitarios y en particular los pedagogos.

Quiero mencionar nuevamente la importancia de analizar las decisiones estructurales que tomaron otros países, en especial latinoamericanos, en el post neoliberalismo. No dejar de tener en cuenta la persistencia de las concepciones neoliberales, ni pretender restaurar la vieja escuela o las antiguas universidades. Apelo una vez más a la responsabilidad de los pedagogos, pues el oleaje del siglo XXI parece habernos pasado por encima.

Introducción.

La trama del trabajo¹

América Latina recibió este nuevo milenio devastada por los proyectos neoliberales que hegemonizaron las últimas décadas del siglo xx, pero también lo hizo con la apertura de nuevos horizontes, de la mano de gobiernos de nuevo corte nacional-popular.

En esta coyuntura, creemos que el concepto de educación popular y las prácticas que lo expresan, nacidas entre las nervaduras profundas del continente, siguen aportando un gran potencial transformador. A pesar de la ausencia de un relato abarcativo que de cuenta de su historia siempre interrumpida, la encontramos permanentemente resurgiendo en multiplicidad de experiencias, discursos, enunciados y proyectos. Está presente de diversos modos en la memoria colectiva, y ese lugar es un acervo invaluable para la creación y la invención. Aquello que no pudo ser, lo que había fracasado, insiste reivindicando de manera política la visión de los vencidos.

La educación popular no es ajena a la serie de transformaciones en torno a la relación y a las definiciones sobre cultura, diversidad, diferencia, autonomía y autodeterminación, así como al papel de la escuela y la tarea de alfabetizar relacionadas, entre otras, con las formas educativas no formales dirigidas a los sectores desposeídos y aquellas que provienen del Estado o que son formalizadas y dirigidas desde las comunidades.

1 Los trabajos que se presentan se realizaron en el marco del proyecto de investigación “Educación popular latinoamericana en el siglo xxi: construcción, transmisión de saberes y producción de alternativas pedagógicas” (PICT-2008-1655) y Educación popular en América Latina. Tendencias y debates en la historia reciente (1980-2008). (UBACYT 2010-2012 Gc), y del Proyecto de Extensión “La educación popular en el siglo xxi. Sistematización de experiencias y formación de educadores populares en contextos de vulnerabilidad”. 4ª Convocatoria - Programa UBAEX 190 años UBA 2011/2012.

El significante “educación popular” se constituye, entonces, como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos de la sociedad civil y sujetos sociales (indígenas, migrantes, mujeres, sectores urbano-populares, infancias vulnerables, etc.), resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares, lo que muestra el carácter abierto e históricamente construido del mismo, así como la relación y diferencia que guarda con otros (“educación común”, “instrucción pública”, “educación del pueblo”, “educación de adultos”, “educación liberadora”, “educación no formal”, “educación para los derechos humanos”, y “educación intercultural”, por citar algunos).

La educación popular es todavía un concepto en búsqueda de definición. Es la sistematización y teorización de las experiencias lo que nos permitirá asumir una concepción global que deberá ir encontrando su definición concreta y práctica ante cada realidad particular, en cada momento histórico específico y en el marco de las profundas fracturas que se están produciendo entre el ideario pedagógico de la modernidad y las nuevas configuraciones socio-culturales y educativas actuales.

Por eso nos propusimos reflexionar y aportar conocimiento acerca de ese concepto desde una mirada arraigada en la historia reciente de nuestro país, en el marco de América Latina.²

Una perspectiva histórica

La matriz fundacional del discurso escolar en la Argentina (y en América Latina) vinculó educación popular a instrucción pública y realizó una inclusión que subordinó a las mayorías campesinas, indígenas y suburbanas en un proceso en el cual organizó un discurso capaz de excluir, contener y establecer los sentidos y las formas legítimas de educación.

Sin embargo, a lo largo del siglo xx es posible advertir la emergencia de discursos acallados por la escuela que pueden considerarse herederos de aquella escuela social con indios, negros y esclavos que proponía Simón Rodríguez. Así la tensión entre educación popular e instrucción pública aparece como una

² Lidia Rodríguez: “La elección categorial: alternativas y educación popular”; también Marcela Gómez Sollano, Beatriz Cadena Hernández y Martha Franco García: “Educación popular y alternativas pedagógicas en la historia reciente de México”.

operación hegemónica cuyas hendiduras permiten la emergencia de las alternativas.³

En las décadas de 1960 y 1970 se desarrollaron nuevos sentidos que rompieron la lógica tradicional, y la educación popular se articuló con otras experiencias ligadas a la resistencia junto a procesos de alta densidad en la participación política de parte de amplios sectores, en particular de la juventud.⁴

El caso de ATEP, un sindicato docente de extracción peronista que buscaba desarrollar una práctica educativa popular, cerceñado brutalmente por la dictadura con la muerte de su principal dirigente, ilustra claramente la densidad de estos procesos.⁵

Los últimos años

El estallido político-social del 2001 marcó para la Argentina un punto de inflexión respecto a la hegemonía del modelo neoliberal, y el inicio de un proceso de transformaciones en todos los planos de lo social.

En el terreno educativo se inició desde entonces un proceso difícil y de mucho trabajo de reconversión del modelo que se había instalado. En particular, señalamos la importancia de las modificaciones en la legislación: la Ley N° 26.206/2006 de Educación Nacional derogó la Ley N° 24.195/1993 Federal de Educación del período neoliberal. Con anterioridad, a poco de iniciada la gestión del presidente Néstor Kirchner, la Ley N° 25.864 estableció como obligatorio el “ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta (180) días efectivos de clase”.

Se dictó también la Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058/2005, que permitió una recuperación progresiva y continua de la educación técnica, articulada al modelo productivo de crecimiento. En el mismo año, la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo garantizó un incremento progresivo de la inversión del Producto Bruto Interno en el sector educativo por parte del Estado nacional y los Estados provinciales. Vale la pena señalar también la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/2006, que crea el Programa Nacional en el

3 Ariel Zysman: “Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. Préstamos, herencias y tensiones de una discusión histórica, política y conceptual”.

4 Antonio Nicolau: “Educación popular, educación de adultos e historia reciente en la Argentina de la década de 1970: la campaña de alfabetización CREAM”.

5 Daniel García: “Isauro, el Familiar, la Escuelita y la interrupción autoritaria de los proyectos educativos populares”.

marco del cual se aprobaron luego los lineamientos curriculares sobre esta importante temática.

Además de la legislación específica, el programa “Conectar Igualdad”, creado por Decreto presidencial 459/10, promovió la distribución de computadoras portátiles a alumnos y docentes de las escuelas de gestión estatal. Por otro lado, la Asignación Universal por Hijo otorgó en un primer momento un subsidio estatal a los niños menores de 18 años cuyos padres no tuvieran trabajo o estuviesen comprendidos en el mundo de la economía informal, y luego dicho beneficio se extendió a las mujeres embarazadas a partir del tercer mes de gestación. Esta última política tuvo, y tiene aún hoy, un alto impacto en la matrícula escolar dado que la asistencia a la escuela es requisito para percibir este beneficio.

La creación de universidades nacionales en el conurbano bonaerense amplió el derecho a la educación superior al abrir las puertas a los sectores populares, teniendo en cuenta que no sólo basta con que haya universidades allí donde antes no las había, sino que es necesario que esos nuevos alumnos ingresen y culminen sus estudios. Así, la extensión universitaria podría reconfigurarse considerando nuevas lógicas donde aquellos sujetos que eran destinatarios de la extensión sean parte hoy de la comunidad académica.⁶

Finalmente, encontramos una variedad de políticas educativas dirigidas a los sectores más vulnerables de nuestra población, que retoman explícita o implícitamente los aportes teóricos de la concepción de la educación popular, y que articulan la implementación de dichas políticas con las organizaciones sociales y comunitarias surgidas al calor de la resistencia al modelo neoliberal. Entre estas políticas podemos mencionar el Programa de Alfabetización “Encuentro” y el Plan de Finalización de Estudios (FinEs 2).⁷

Otras leyes sancionadas no propias del campo educativo, como lo es la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522/2009, suscitan a su vez la reflexión en medio de procesos de democratización de la voz y la palabra pública para sectores históricamente postergados. Tal discusión puede ser pensada

6 Natalia Peluso: “Prácticas de extensión universitaria. El relato de una experiencia desde la mirada de los estudiantes”.

7 Ariadna Abritta: “Educación popular en organizaciones sociales”; también María Cristina Tucci: “El Programa Nacional de Alfabetización y su articulación en la provincia de Buenos Aires: una experiencia de construcción de demanda social”.

desde los ámbitos y la historia de la educación popular y su vinculación con la comunicación alternativa y comunitaria.⁸

Además, desde fines del siglo xx se reactualizaron los debates en torno a las formas de pensar la alteridad, la diversidad cultural y la heterogeneidad social. En la última década, la redefinición de los marcos legales que amplió el reconocimiento de derechos antes negados a los sujetos excluidos puso en tensión el enraizado mandato de homogeneización cultural. Esto generó las condiciones para un incipiente cambio que resulta necesario abonar de manera permanente. En este sentido, por ejemplo, la nueva Ley de Migraciones N° 25.871/2004 se promulgó con el fin de ampliar el reconocimiento de los derechos humanos del sujeto migrante e incorporó, específicamente como uno de ellos, el derecho a la educación de todos los inmigrantes sin perjuicio de su situación migratoria.⁹

La prospectiva

A medida que avanza el proceso de democratizar la educación, se pone en evidencia la necesidad de llevar a cabo transformaciones de orden cada vez más profundo, que superen ciertos reduccionismos del derecho a la educación anclados en la consolidación del modelo hegemónico de fines del siglo xix.

Ese proceso encuentra varios aspectos de los cuales nutrirse en la tradición de la educación popular, reconociendo públicamente otros ámbitos de transmisión de la cultura, así como también propuestas y acciones que fortalezcan el derecho a enseñar y el reconocimiento de valores culturales de múltiples actores sociales.

Nuestra hipótesis de trabajo es que el avance en la democratización de la educación requiere políticas profundas de transformación capaces de construir una propuesta pedagógica donde el liberalismo fundacional se articule con el proyecto sujeto-pueblo y no con los proyectos de dependencia que han constituido la matriz original. En este sentido, insinuar desde un enfoque deconstructivo un camino crítico al concepto de “acción cultural liberadora” —acuñado por Paulo Freire y estrechamente ligado a la *educación popular*— permite someter a borradura y (re)signi-

8 Denisse Garrido: “Una primera aproximación a la educación popular y radios alternativas, comunitarias y populares”.

9 Sofía Irene Thisted: “Tensiones y desafíos en torno al reconocimiento de las diferencias culturales en los discursos acerca de la educación popular”; también Isabel Nazar Hernández: “Los límites de la identidad nacional”.

ficar el legado freireano con la idea de reconocer los límites del concepto al mismo tiempo que observar su potencial, pues entendemos que la “acción cultural liberadora” habilita la diferencia, la identidad cultural diversa y compleja, asume el compromiso colectivo para el esclarecimiento crítico de la libertad, sospecha de los mitos que la situación de alienación comporta, y asume la tensión novedad/repetición.¹⁰ Pues no se trata solo de “incluir”, en el sentido de incorporar significantes, sujetos, temáticas, a una totalidad de sentido ya definida, sino también de afrontar el desafío de que la incorporación de nuevos elementos implica de manera necesaria la transformación de esa totalidad.

Tal es el caso de los sujetos de la primera infancia, que al ser incorporados a la educación inicial a través de espacios de gestión social y comunitaria aportan lo extranjero a la educación popular con un potencial renovador sobre la educación inicial.¹¹

Se trata de “interpelar” en el sentido althusseriano, es decir, nombrar a un sujeto para que se sienta parte de esa nueva configuración de sentido que lo ubica en un lugar protagónico.

Retomando los planteos freireanos, sostenemos que esta interpelación se acerca a la posición de Jacques Rancière al postular la igualdad radical como un a priori de la tarea educativa y no como un punto de llegada, lo cual no implica la disolución de las posiciones de educador y educando en tanto constitutivas del vínculo pedagógico. “El educador tiene un sueño, y no tiene derecho a renunciar a él”, decía Freire en una síntesis de este planteo.

En ese sentido, la educación tiene por delante el desafío de lograr construir vínculos de interpelación respecto a los sujetos a los cuales se dirige, organizando así nuevas configuraciones de sentido, lo cual es posible en el marco de la construcción de proyectos sostenidos por multiplicidad de actores.

Finalmente, no queremos dejar de agradecer especialmente el atento cuidado de la edición realizado por Licia López de Casenave.

Los autores

10 Inés Fernández Mouján: “Aportes para (re)visitar el concepto de educación como acción cultural liberadora”.

11 Mónica Fernández Pais: “Notas sobre educación popular y primera infancia”.

La elección categorial: alternativas y educación popular

Lidia Mercedes Rodríguez

Introducción

Esta investigación surgió en torno a la pregunta de la pertinencia en el nuevo milenio de la tradición de la educación popular en el actual contexto argentino y latinoamericano. Aunque es sostenida por numerosos actores sociales, y valorada desde diversas tendencias políticas, también es cierto que en muchas ocasiones, en el sentido común pedagógico, tal concepto parece obsoleto, ligado a utopías revolucionarias fracasadas y perimidas. Su valor no es evidente.

“Educación popular” es un significante de larga data en la historia de la educación latinoamericana. Su uso se remonta al siglo xix, y a su abrigo se organizaron en el continente los sistemas educativos modernos.

Nuestra hipótesis de trabajo, es decir, nuestra respuesta provisoria a la pregunta respecto a la fecundidad del estudio en torno a la educación popular fue afirmativa. Como posición político-pedagógica de la cual partimos, pero que queríamos fundamentar de modo más complejo.

Alternativa

La elección categorial es un aspecto central en el desarrollo de la investigación, ubica la mirada, orienta la búsqueda, delimita el trabajo de campo. En ese sentido, el concepto de “alternativa” ha sido muy productivo para abrir la mirada a una historia de la educación negada en los discursos oficiales, oculta en tramas profundas de lo social, de difícil acceso a veces para la investigación histórica por la escasez de documentos escritos. Sin embargo, dentro y fuera de la escuela, en diferentes planos de lo real –en lo social, lo político, lo económico– se producen procesos

de transmisión cultural y formación de sujetos en lógicas que tensionan las perspectivas hegemónicas.

Hacer visibles las alternativas requiere el uso también de un concepto no reduccionista de la pedagogía, al menos en dos sentidos. En primer lugar, la educación como un proceso que no se encuentra ni determinado por otros planos (como el político o el económico), ni tampoco es aislable de modo autónomo del conjunto de lo social. En ese sentido es que Puiggrós, retomando la categoría althusseriana, la define como “sobredeterminada” (Puiggrós 1984). Por otra parte, la educación una práctica formadora de sujetos (Buenfil Burgos 1997 156), que se produce en múltiples modos y espacios de la compleja trama social.

Se abre así un campo diferente, no solo porque habilita el estudio de amplios espacios de lo social, sino porque permite comprender el proceso de organización de los sistemas escolares latinoamericanos como el resultado de procesos de construcción de hegemonía en el campo específicamente pedagógico, pero articulado a otros planos. Contribuye a desnaturalizar el relato de construcción de los Sistemas de Instrucción Pública Centralizados y Estatales, y hacer visibles las luchas por las lógicas que los iban a consolidar.

En la década de 1980, ya en el marco de gobiernos democráticos, varios trabajos del grupo APPEAL avanzaron superando esa visión dicotómica. Se planteó una suerte de “gradación” de alternatividad, de acuerdo al nivel de ruptura con la propuesta dominante. De modo sintético, se podría definir como una de las principales conclusiones de ese trabajo que no todas las alternativas provienen del campo de la izquierda ni tienen contenido popular. Por el contrario, también desde los sectores más conservadores se organizan sentidos pedagógicos que rompen la lógica hegemónica; no todas las experiencias que de alguna manera ofrecen una opción diferente a la propuesta tradicional incluyen la dimensión de lo popular, en sus sujetos, en sus contenidos, o en algunos de esos puntos. Por ejemplo, se desarrollan propuestas de alto nivel de sofisticación didáctica inaccesibles a las mayorías.

Este tipo de abordaje se basa en una opción metodológica donde la categoría no se liga a un modelo teórico preestablecido, no le otorga a la “alternatividad” propiedades particulares predefinidas desde un paradigma. Se utiliza más bien como una herramienta que organiza el trabajo de campo desde cierta pers-

pectiva, en la línea de delimitar un campo problemático.¹ En particular, las alternativas cumplen un papel deconstructivo de la lógica establecida, tienen capacidad de poner en evidencia la lógica de la configuración discursiva establecida, tiene potencialidad problematizadora.²

En particular, no desde el lugar de una “crítica” o una “negación”, sino por el contrario, la alternativa es del orden de la afirmación, propone una cierta organización de sentido. Ese efecto deconstructivo puede ser analizado con independencia del análisis histórico respecto a las posiciones de fuerza en cada coyuntura e incluso de su capacidad de constituirse como hegemónica en una determinada coordenada temporo-espacial. Da una opción, puedo elegir, “tengo alternativa”.

Y ofrece una perspectiva de búsqueda del elemento “potencial”, a ser activado en cierto horizonte de sentido, en cierta perspectiva de futuro. Contribuye a visualizar aquellos puntos que pueden ser activados en vistas a la construcción de un proyecto transformador (Zemelman 1992).

Esa prospectiva encuentra su sostén, su solidez, en un pasado que se hace presente en cada momento, en cada punto muchas veces inesperado de ese resurgir de la memoria. “Existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra”, plantea Benjamín (1973 2), es el presente el que alberga la posibilidad de retomar los gérmenes de aquello que no pudo desplegarse, lo derrotado, lo que fue quedando en los márgenes, para construir desde esos lugares potenciales prospectivas que rompan la inercia de las tendencias dominantes.

Lo alternativo remite también a un régimen particular espacial y de temporalidad. Permite visualizar lo que estaba invisibilizado desde las lógicas hegemónicas. Y en un horizonte utópico que es de orden estructural y de largo plazo. Son como mojones de lo que podría ser, aunque no tenga perspectivas de estar siendo.

“Nada de lo que una vez haya acontecido ha de darse por perdido para la historia” (Benjamin 1973 3).

De lo dicho se deriva también que la alternativa no puede tampoco ser establecida si no es especificando el plano de análisis temporo-espacial: local, barrial, regional, nacional, global;

1 Marcela Gómez Sollano (2012). Seminario APPEAL. Documento interno. México.

2 Bertha Orozco (2012). Seminario APPEAL. Documento interno. México.

coyuntural o estructural; de mediano o largo plazo. O sea, que quizá lo que a nivel del trabajo barrial es una alternativa, no lo sería en el análisis del plano macro o estructural, y viceversa.

Las alternativas se definen en el marco de las prácticas sociales, de las luchas hegemónicas, en los diferentes niveles y planos de lo social, en la micro situación o en un sector específico como el económico, el político.

Por eso da cuenta de un movimiento de puesta en tensión y reconstrucción discursiva, y en ese sentido tiene capacidad dislocatoria. Por eso no puede ser definida a partir de sus propiedades, sino de las relaciones que establezca con otros discursos.

En síntesis, “alternativa” es una categoría que se vincula con el trabajo de construir la realidad como campo problemático, de modo que pueda ser abordada como objeto de conocimiento. En ese sentido es parte de un instrumental que hace posible el reconocimiento de hechos, problemáticas, actores; que no serían visibles sin esa construcción categorial. Se considera alternativo a discursos o experiencias que tienen capacidad deconstructiva del discurso establecido a partir de un acto afirmativo, de una propuesta y no solo de una crítica que puede dejarnos sin opción en el plano de la praxis, en el marco de la coyuntura. Sus propiedades no pueden ser atribuibles a priori, con anterioridad al momento de su especificación, es decir de su ubicación en coordenadas temporo-espaciales. Es un concepto ordenador en la medida en contribuye a delimitar campos de observación.

Educación popular

“Educación popular” es también una categoría que muchas veces se articuló con la de alternativas. Pero ha sido más utilizada a lo largo de la historia de la educación de América Latina, y en ese sentido está más ligada a ciertos atributos –aunque su delimitación no es evidente, como se postula mas adelante– desde el uso que se le ha dado.

Desde el siglo XIX “educación popular” acompañó el proceso de corrimiento de la lógica emancipatoria ilustrada hacia la centralidad de la lógica disciplinadora que encontró su base filosófica en el positivismo. “Educación popular” era un significativo disponible para nombrar una novedad, la de la educación del “pueblo”. En el Simón Rodríguez que a principios del siglo XIX regresa a América para acompañar el proyecto bolivariano se trataba de una pedagogía que acompañara un proyecto emancipatorio, don-

de la centralidad se ubicaba en el bienestar de las mayorías. Por eso no participaba de una visión del progreso que subordinara a su lógica el bienestar de las mayorías.

Esa perspectiva de la educación popular fue derrotada por la que articuló la educación de todos a la lógica de un desarrollo económico dependiente. En contraposición a aquel postulado, años más tarde Sarmiento planteaba en su *Educación Popular*: “¿Cuánto se gasta anualmente en la educación pública que ha de disciplinar el personal de la nación, para que produzca en orden, industria y riqueza lo que jamás pueden producir los ejércitos?”³

La educación popular de mediados del siglo xx que podemos referenciar en la figura de Freire, pero que tuvo un desarrollo muchísimo más amplio, tuvo capacidad dislocatoria de ese discurso tradicional que quedó desde entonces puesto en cuestión y sus elementos disponibles para una nueva articulación discursiva.

Se desarticuló el vínculo entre escuela –democracia– libertad, por la irrupción del significante popular que había sido –negado, desplazado, excluido– en el momento de constitución de la matriz original.

El significante quedó fuertemente ligado a las luchas de los movimientos populares de la década de 1970, a sus propuestas revolucionarias, e incluso a la lucha armada. En la década siguiente era difícil recuperarlo para su articulación a procesos democráticos y a las nuevas problemáticas.

En particular, se había construido como una alternativa a la educación estatal en el momento de quiebre del proceso institucional, pero aquella posición no tenía sentido en el nuevo escenario democrático. Las discusiones que se abrieron no fueron del todo saldadas.

Por eso, en las décadas de 1980-1990 en APPEAL se las usaba un poco como sinónimos, pero se prefirió la de alternativas porque liberaba de discusiones que hubieran sido en ese momento un obstáculo para el desarrollo del trabajo:

Intentamos el término de “educación popular”, pero por entonces estaba cargada de connotaciones que remitían, en última instancia, a los sujetos de la experiencia, suponiendo que “educación popular” es aquella dirigida al proletariado. Esa definición, elabora-

3 Domingo F. Sarmiento. *Educación Popular*. Varias ediciones.

da desde el marxismo reduccionista de la época, nos hubiera llevado a clasificar la información no tradicional en:

1. aberraciones de la lucha de clases, en tanto no tienen un carácter de pertenencia o conciencia proletaria;
2. luchas subordinadas a la educación burguesa, que finalmente no son expresiones de dicha clase, dado que aquella información no aparecía como expresión pura de una clase social, ni tampoco de la aplicación de la teoría marxista de la revolución social, y menos aún de la teoría pedagógica marxista (Puiggrós 2003 98).

En un trabajo de 1982, realizado por Puiggrós para el Congreso de Educación de Adultos que se realizó en la Argentina en ese período, la autora distinguía entre una educación popular bancaria y autoritaria, y otra dialógica y democrática.

Allí definía entonces que se consideraría educación popular “aquella que tiene como sujetos participantes centrales a los sectores oprimidos y desposeídos de la sociedad y como educadores a sectores que expresan proyectos de transformación social”.⁴

El neoliberalismo tuvo capacidad de producción de una nueva configuración discursiva, y en ese sentido fue muy productivo para incorporar a su lógica del mercado, significantes provenientes del campo de la educación popular. Como, por ejemplo, autonomía, participación de la comunidad, intereses del alumno, etc.

Ya en la primera década del nuevo milenio, lejos de haber perdido vigencia, el signifiante vuelve a estar disponible para nombrar alguna novedad del orden de la alternativa. Y lo que encontramos es nuevamente un uso con multiplicidad de sentidos, una disputa por su apropiación.

Son múltiples los sentidos con los que se liga el concepto de “educación popular”. Se refiere a experiencias con sectores más pobres, por fuera de la escuela, ligados a la formación política, o incluso se usa para referirse a la educación de las mayorías.

No en todos los casos se trata de propuestas del orden de la alternativa, en el sentido en que antes mencionábamos, que permita abrir, poner en evidencia, quebrar la lógica del sentido es-

4 Adriana Puiggrós. “Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina. Proyecto APPEAL”. CONICYT UNAM-CONICET. Mimeo.

tablecido. Por el contrario, también puede tender a ocultar bajo un manto de progresismo, pedagogías que tienden a formar sujetos individuales y colectivos subalternos, dependientes, incluidos pero no emancipados.

Nos aproximamos a una conceptualización más clara de experiencias y discursos de la educación popular del orden de la alternativa a partir de la delimitación de categorías de análisis:

Sujeto pedagógico, conocimiento/saberes, lo político, lo común, relación con la institución escolar y formación para el trabajo.

SUJETO PEDAGÓGICO	
Se desarrolla una educación popular que se dirige exclusivamente a sectores populares, con lo cual refuerza la creación de diversos circuitos de formación de sujetos. Establece un vínculo asimétrico, que no necesariamente surge a primera vista como autoritario. Puede ser uno de tipo asistencial, donde se considera al otro solo como víctima de una situación que lo coloca en un lugar de desigualdad, que precisa ayuda externa para superar. O como un pobre cultural, que carece de capacidades innatas o adquiridas para ocupar mejor lugares en la sociedad. A veces se considera que ese sujeto cadenciado es el potencial de la transformación pero que carece de un capital cultural que le permita comprender la situación en la que se encuentra. Se construye un vínculo ilustrado.	Una educación popular alternativa se dirige a todos, retomando la tradición de Martí: "II. Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque, y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales." ¹¹ En ese conjunto, reconoce la especificidad del sujeto pedagógico latinoamericano como "oprimido", gestado en la matriz político cultural colonial. Los lugares de educador y educando son ocupados por los mismos sujetos individuales y colectivos, de modo intercambiable.
CONOCIMIENTO/SABERES	
Se prioriza la organización social y política, por sobre la transmisión de saberes. Se mantiene una jerarquía de saberes, donde los que posee el educador se consideran más valiosos. No llegan a quebrar el sentido común instalado respecto a la jerarquía cultural.	El conocimiento, incluso el perteneciente a la cultura dominante, se considera que debe ser transmitido, subordinado a proyectos emancipatorios. Pero se valoran los saberes de las culturas subordinadas (del trabajo, la salud, la lucha, el cuidado del ambiente, la defensa de los derechos, etc.). La jerarquía del conocimiento científico se considera socialmente construida.
LO POLÍTICO	
Se oculta o se rechaza la dimensión política de la práctica pedagógica. Prima una mirada asistencial. En algunos casos, lo político se considera corrupto y se rechaza. En otros, se superpone con lo pedagógico.	La pedagogía recupera su dimensión política, pero a la vez se diferencia de ese registro. Se focaliza en los procesos de formación de sujetos en términos de su empoderamiento individual y colectivo. Cobra centralidad el proceso emancipatorio.

LO COMÚN	
Se construye a partir de la lógica del educador: la cultura dominante, su perspectiva política. O se prioriza lo local en detrimento de la formación de un espacio común macro social. El estado puede ser considerado como un espacio de los grupos dominantes del que hay que alejarse, o el que hay que ocupar.	Lo común se construye como una novedad creada a partir del aporte de un colectivo heterogéneo, en vínculos de negociación y lucha (en un marco democrático). El ámbito pedagógico es el espacio de creación de ese espacio de todos en términos de producción y transmisión de saberes.
ESCUELA PÚBLICA / ESTADO-SOCIEDAD CIVIL	
Sostienen la escuela tal como está, para ocuparla o para alejarse de ella, pero desde un lugar de exterioridad.	Promueve la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular.
FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	
Se propone formar la fuerza de trabajo, subordinándola a la lógica de la ganancia.	Se postula la centralidad de la política por sobre una lógica autónoma de la economía. La formación para el trabajo tiene como principal objetivo la producción-transmisión de saberes socialmente productivos.

En síntesis, consideramos que una educación popular alternativa:

- Es para todos por igual, no para los sectores considerados vulnerables.
- Organiza un vínculo pedagógico basado en una igualdad radical, que es considerada un a priori y no un resultado del trabajo pedagógico. Lugares educador-educando intercambiables (Puiggrós 1988).
- La selección del contenido programático se lleva a cabo considerando los saberes de las culturas subordinadas.
- Lo común se piensa como un horizonte de direccionalidad que requiere ser construido como una novedad surgida del aporte de los particulares, y no como un particular construido como universal.
- Se promueve la construcción de múltiples espacios de transmisión y también la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular.

5 José Martí. *Educación popular*. Consultado en es.wikisource.org/wiki/Educaci%C3%B3n_popular. Junio 2008.

- La formación para el trabajo se organiza en el marco de un modelo de desarrollo orientado por decisiones políticas tendientes al bienestar de todos, se opone a una primacía de lo económico.

Proyecto

Ninguna de las dos categorías plantadas encuentra anclaje en una teoría formulada de modo rígido, ni una realidad que pueda ser definida desde una positividad por fuera de su construcción discursiva. Sino que el sentido y los modos de su uso cobran significación en el marco de un proyecto.

No se trata de una propuesta política o ideológica acabada. Sino de un horizonte, una direccionalidad, una toma de posición, que organiza un sujeto. Por un lado, la idea de “alternativas” como concepto ordenador de alto nivel de abstracción abre un campo de objetos posibles para la investigación. Por otra parte, educación popular abre también un campo para la perspectiva histórica, en la medida en que permite estudiar las luchas por su apropiación. Pero ninguna de las dos encuentra anclaje en una teoría formulada de modo rígido.

La toma de posición del investigador está presente desde el comienzo de la elección categorial, del objeto de investigación. La investigación solo se sostiene en la rigurosidad de su línea argumentativa. Pero elegir alternativa o cualquier otra como una categoría ordenadora esta hablando de una posición crítica frente a la educación hegemónica.

Hablar de “proyecto” no implica hablar de un partido, programa, o esquema previo de leyes o mecanismos que conduzcan a algún final feliz al final de la historia.

La alternatividad de una experiencia o discurso solo se puede establecer en el marco de un orden social que “no es efecto de ninguna lógica necesaria, ni consecuencia de una naturaleza esencial o de un fundamento último, sino “solo” el resultado parcial, precario e inestable de relaciones (de poder) que estabilizan el campo de significaciones posibles”.⁶

6 Mariana Castro Jalin (1993). “Políticas globales y espacios locales. El caso de México y Argentina”. En Marcela Gómez Sollano y Berta Orozco Fuentes (coord.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. SADE-P y V, pág. 123. Ernesto Laclau. *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Más bien a un proceso indeterminado, signado por luchas hegemónicas, por lo tanto profundamente vinculado a la praxis de los actores sociales:

lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable (...) lo político como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjugación entre sujeto y proyecto, lo que se expresa mediante el juego de tácticas y estrategias que encuadran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas (Zemelman 1992 36).

si por presente entendemos el recorte propio de la praxis, no se puede concebir la dinámica de 'lo dado' como ajena a aquella; de ahí que cuando hablamos de movimiento en un recorte dado, o presente, no podemos restringirnos a las potencialidades que se deriven de mecanismos estructurales, como la contradicción, sino que debe agregarse la función que cumple la praxis para darle movimiento a la realidad, y que llamaremos construcción de direccionalidad (Zemelman 1992 54).

El proyecto en el sentido de lo que permite que la realidad alcance su completud, como una búsqueda de vivir una situación como experiencia, de hacer posible una experiencia (Zemelman 1989 39).

Supone la capacidad de definir un futuro como opción objetivamente posible, y no como mera proyección arbitraria, da a la práctica cierta direccionalidad, en tensión con otros proyectos y otras direccionalidades (Zemelman 1989 39), es una opción en el marco de otras opciones posibles.

Es una perspectiva de futuro que permite un modo de apropiación del presente, es un ángulo que permite la lectura de la realidad, desde el cual construir conocimiento congruente con ese proyecto, y que puede a su vez modificarlo.⁷

El trabajo de reconocer y de construir las alternativas es un trabajo político pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto. Una utopía que direcciona prácticas, un presente constituido por cierta perspectiva de futuro.

7 Seminario Interno. Formación de investigadores de CTERA. 2 y 3 de julio 2001.

En el actual escenario continental, el progresismo pedagógico está llegando a sus límites.

La “inclusión social” prometida por la alfabetización, la escuela y la formación para el trabajo puede ser posible pero como operación de subalternación de las mayorías. El “fracaso escolar” y la “ausencia” de escuela como lugar de subjetivación en amplios sectores sociales “vulnerables” requieren ser leído también en este sentido.

No se trata de una mejora sino de una transformación profunda de la discursividad escolar.

Que articule lo popular a lo público. (Como fue la consigna de Freire en San Paulo.)

La recuperación y reapropiación de la “educación popular” desde esta perspectiva es el camino para una respuesta al tema de la calidad, que es una de las principales demandas sociales pendientes.

Articular lo popular al discurso fundacional implica la transformación profunda de esa discursividad en una novedad que no conocemos.

“Como todo discurso en el cual se reinsertan los fragmentos separados, o cuyos enunciados se interpretan a partir de sus lapsus, negaciones, alteraciones, etc., aparecen nuevos sentidos y se descubre una estructura discursiva que permanecía desconocida.”⁸

Para nosotros la alternativa hoy es popular.

¿Qué es lo popular?

La delimitación de “lo popular” en el campo de la “educación popular”, remite entre otras cuestiones a una de orden formal. El concepto se usa de maneras diversas. Designa:

- Un sujeto social (perspectiva sociológica).
Remite a los sectores más pobres, de trabajo informal, excluidos de la escuela, etc. Definidos por la estadística, con una perspectiva sociológica.
- Un sujeto político.
Esa empiricidad es construida de distintos modos desde diferentes lugares de enunciación: el sujeto de la

8 Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano (coords.) (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires-Miño y Dávila.

transformación, el subversivo, el que trae desorden, el que requiere políticas de inclusión, etc.

- Un proyecto político, una utopía, un horizonte de sentido.
El proyecto político popular remite a un horizonte de justicia e igualdad. Donde se pueda “ser parte”.

Según Laclau, el sujeto pueblo se constituye como una condensación de demandas entre grupos oprimidos, que son sustituibles entre sí. El espacio político de lo popular organiza un nuevo imaginario. Es alternativo en el sentido que decíamos antes, propone una opción. Las relaciones de subordinación son significadas como opresión, se organizan nuevas identidades.

En la tradición de la década de 1970, ese sujeto pueblo es el agente revolucionario. Lo que plantea Laclau es que no está predeterminedo por su inscripción en el registro económico, sino que es discursivamente construido.

Esa articulación de demandas que constituye el sujeto pueblo tiene atributos, no se trata de cualquier tipo de demandas. En Argentina tuvimos hace dos años una experiencia paradigmática de la construcción mediática de un discurso sobre “el campo”, que en defensa de los intereses de los grandes grupos de poder económico tradicional, fue apropiado por los propios sectores a los que terminó perjudicando.

Se trata de demandas que ponen en cuestión las diversas formas de la desigualdad.

Y ponen por lo mismo la política como el artífice de esa igualdad. No en el sentido que sea la operación que la busca como fin, sino que la postula como principio.⁹

Dice Ranciere:

La operación de diferenciación que instituye los colectivos políticos poniendo en evidencia la inconsistencia igualitaria, o la operación identitaria que solapa la política sobre las propiedades del cuerpo social o el fantasma del cuerpo glorioso de la comunidad. La política es siempre un pueblo más que otro, un pueblo contra otro.¹⁰

9 Véase Ernesto Laclau (2006). *La razón populista*. México: FCE.

10 Jacques Ranciere (2012, febrero). *Peuple ou multitudes?*. Entrevista con Eric Alliez. Consulado en línea. <http://multitudes.samizdat.net/-Majeure-Philosophie-politique-des->.

Parece que en el nuevo milenio ese nuevo sujeto elige el camino democrático y no el revolucionario.

Lo cual no significa que desaparezca el sujeto pueblo, sino que sus demandas son satisfechas por la lógica de la institucionalización que hace que no se organice un polo antagónico unificado.

Una de las razones para que este proceso se dé de este modo se refiere a la transformación profunda de ese sujeto popular.

Ya no se corresponde con lo que tradicionalmente el campo de la izquierda reconocía como tal: trabajadores, campesinos, etc., que demandaban mejores condiciones de trabajo y acceso a niveles educativos superiores, por ejemplo.

Una de las características más importantes que aquellas llamadas “culturas populares” son en gran medida informales, sobre todo por la falta de una inserción laboral que les otorgue un lugar claro en la sociedad. Por lo tanto, organizan su cultura a partir de una relación “irregular”¹¹ con la sociedad. O ilegal: ocupar tierras, viviendas, mantas para la venta, trabajo informal, escuelas o guarderías no reconocidas. Precariedad de una inserción social siempre transitoria.

La demanda principal pasa a ser el propio reconocimiento e inserción legal, formal, reconocido, en el conjunto de lo social.

La articulación alternativa sería que esa incorporación no implique una nueva subordinación. Que por otra parte la experiencia biográfica, cultural, política, de estos sectores no parece dispuesta a reconocer o aceptar.

Una articulación por la vía democrática lleva a la transformación profunda de las lógicas de esas instituciones nacidas en el marco del liberalismo.

No es solo la demanda popular por más educación lo que pone en escena la desigualdad en la distribución, sino la desigualdad en los lugares del sujeto pedagógico.

La tradición de la educación popular ofrece elementos para repensarla en el actual escenario continental. Se reabren viejas preguntas que requieren ser resignificadas para recuperar su potencial transformador.

11 Néstor García Canclini (2004). De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? Diálogos en acción, primera etapa. Consultado en julio 2012: www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/garcia_canclini_-_de_que_estamos_hablando_cuando_hablamos_de_lo_popular.pdf.

¿Cómo sería una escuela que incorporara la complejidad de las problemáticas, culturas, cosmovisiones, de la heterogeneidad compleja de las sociedades diversas en la cuales se inscribe?

¿Cuáles serían los ejes articuladores de un espacio común que se construyera por la vía no hegemónica en el sentido de que sea un particular quien ocupe el lugar del universal?

¿Cómo construir, en síntesis, una educación popular que vuelva a ser alternativa, en el actual contexto latinoamericano?

BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, Walter (1973). *Tesis de Filosofía de la Historia*. Madrid: Taurus. Tesis 2.
- _____ (1973). *Tesis de Filosofía de la Historia*. Madrid: Taurus. Tesis 3.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1997). *Revolución Mexicana, mística y educación*. México: Torres y Asociados.
- Castro Jalin, Mariana (1993). “Políticas globales y espacios locales. El caso de México y Argentina”. En Marcela Gómez Sollano y Berta Orozco Fuentes (coord.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. SADE-P y V. Ernesto Laclau. *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García Canclini, Néstor (2004). De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? Diálogos en acción, primera etapa. Consultado en julio 2012: www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/garcia_canclini_-_de_que_estamos_hablando_cuando_hablamos_de_lo_popular.pdf.
- Gómez Sollano, Marcela Gómez (2012). Seminario APPEAL. Documento interno. México.
- Laclau, Ernesto (2006). *La razón populista*. México: FCE.
- Martí, José. *Educación popular*. Consultado en es.wikisource.org/wiki/Educaci%C3%B3n_popular. Junio 2008.
- Orozco, Bertha (2012). Seminario APPEAL. Documento interno. México.
- Puiggrós, Adriana (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- _____ (1988). “Prólogo”. En Paulo Freire, *Betto, Frei: Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires: Legasa.
- _____ (2003). “Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL”. En Adriana Puiggrós y

- Marcela Gómez Sollano (coords.) (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires-Miño y Dávila.
- _____. “Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina. Proyecto APPEAL”. CONICYT UNAM-CONICET. Mimeo.
- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (coords.) (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires-Miño y Dávila.
- Rancière, Jacques (2012, febrero). *Peuple ou multitudes?* Entrevista con Eric Alliez. Consultado en línea. <http://multitudes.samizdat.net/-Majeure-Philosophie-politique-des->.
- Sarmiento, Domingo F. *Educación Popular*. Varias ediciones.
- Seminario Interno. Formación de investigadores de CTERA. 2 y 3 de julio 2001.
- Zemelman, Hugo (1989). *De la historia a la política*. México: Siglo XXI.
- _____. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Barcelona: Antrophos.

Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México

Marcela Gómez Sollano,
Beatriz Cadena Hernández y
Martha Josefina Franco García

Presentación

Este capítulo tiene como objetivo recuperar los referentes epistémico-conceptuales y metodológicos desarrollados en el marco del proyecto de investigación¹, así como analizar, a partir de las categorías intermedias construidas, una experiencia de educación popular realizada por la organización indígena Tosepan Titataniske (Unidos Venceremos) y su sentido alternativo.²

Para el abordaje de la temática propuesta, el trabajo se ha organizado en dos grandes apartados. En cada uno de ellos se abordan diversos planos de análisis para pensar la compleja relación entre la producción de experiencias pedagógicas alternativas en la historia reciente de México, su sistematización e implicaciones en la reconfiguración del campo educativo en el momento actual, particularmente en América Latina en su relación y diferencia con otros procesos de la realidad histórico social.

1 “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana”, que se realizó de 2010 a 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (unam), con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (PAPIIT: IN400610), como parte de las actividades del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL, México-Argentina-Colombia).

2 Este capítulo se realizó bajo la coordinación de Marcela Gómez Sollano, en su calidad de responsable del Programa APPEAL México y del proyecto del cual forma parte este trabajo. Beatriz Cadena Hernández y Martha Franco García, investigadoras del mismo participaron en la integración del primer y segundo apartados, respectivamente.

1. Horizonte epistémico-conceptual y sistematización de experiencias.
 - Delimitación.
 - Conceptos y nociones ordenadoras.
 - Sobre el significante educación popular.
 - El campo problemática de la *sistematización*: referentes y posiciones.
2. Tosepan Titataniske, educación desde el corazón de la tierra.
 - Ubicación.
 - Inscripción histórica.
 - Nociones ordenadoras en la reconfiguración pedagógica.
 - Conformación de la Tosepan desde la educación popular.
 - Ese *nosotros* potenciado desde la educación popular.
3. A manera de conclusión nuevos itinerarios, otros territorios.
4. Bibliografía.

1. Horizonte epistémico–conceptual y sistematización de experiencias

Delimitación

A partir del trabajo realizado, los investigadores participantes en el proyecto de referencia (Gómez Sollano y Corenstein coords. 2012) configuramos un campo de problemas para situar, en función de las particularidades socio-históricas de cada realidad, las implicaciones que tienen las alternativas pedagógicas en la producción de opciones que respondan a los complejos desafíos que enfrentan los países de la región, en un contexto marcado por profundas transformaciones, desigualdad y crisis.

En el último período, APPEAL comienza a abrir un campo de investigación particular en México, Argentina y Colombia. Se trata de la problemática de la producción de saberes, potenciada por la crítica situación social y cultural en los albores del nuevo siglo. Los hechos que se han producido sobre todo en las últimas tres décadas, modifican muchos de los símbolos que sostuvieron tradicionalmente a la sociedad y marcan de manera profunda los acontecimientos de la historia reciente. Entre otros procesos, hemos situado a la educación como un factor altamente responsable de los obstáculos que enfrentamos en nuestros países y de las alternativas que sujetos concretos están generando y que hoy

resultan apremiantes para postular una mirada diferente a la que ha construido el neoliberalismo pedagógico; una mirada que, desde la historia y la prospectiva, atienda los desafíos educativos en la especificidad de los conocimientos colectivos, las capacidades reales de los sujetos y el imaginario plural de justicia social y libertades individualizadas.

En este sentido, poner atención en los modos generalmente ignorados, lugares intersticiales y de los actores no reconocidos en la elaboración de saberes resulta una cuestión fundamental para comprender las tramas densas y complejas en las que se están produciendo las narrativas de los sujetos en su diálogo con los aires de la época. El objetivo es entender mejor las mediaciones, antiguas o nuevas, que participan en la producción de conocimientos en los países de la región. Dado que el horizonte social no ha dejado de ampliarse y complejizarse, preguntarse por la forma en que hoy los saberes se han recompuesto y se recomponen, así como el papel que cumplen y el sentido que adquieren en la producción de alternativas pedagógicas constituye un punto importante de la reflexión. El análisis de los usos y funciones de los saberes permite reflexionar sobre la producción y transformación de las identidades sociales, políticas, geográficas, étnicas, generacionales o de género, y volver a la cuestión antigua pero central de las relaciones entre saberes y poderes explorando en diferentes niveles y modalidades del hacer social y educativo.

Dar cuenta de esta experiencia histórica permite anudar un registro más por donde es posible pensar la producción de alternativas, el lugar del saber, la cultura política, los procesos de integración de la diversidad y la construcción de las identidades sociales, como dimensiones importantes para situar el horizonte en el que se están produciendo diversas experiencias vinculadas con los sectores populares.

La intención es profundizar en la particularidad que adquieren estos procesos en el momento actual, con el objeto de aportar elementos y sumar esfuerzos para avanzar en la construcción de espacios comunes que contribuyan a restituir en lo social la pluralidad y su posibilidad. Esto es, reconfigurando lo social como pluralidad ¿Puede un trabajo que apunta a un ejercicio de construcción conceptual inscribirse en esa esfera de los asuntos humanos que deben ser deliberados para ser decididos?

Particularmente interesa recuperar lo alternativo como una operación social, política y pedagógica específica, en la que se

condensa el saber histórico de las luchas (saberes soterrados, saberes sometidos) y la experiencia que deviene proyecto cuando se inscribe en un horizonte que dota de sentido a las prácticas de los agentes y convoca en torno suyo a la lengua, la historia y el cuerpo como habría de insistir Walter Benjamin en el siglo xx.

Se trata, como bien lo precisa Foucault (2000) de la insurrección de los saberes. Esto es, de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, de los derechos de una ciencia que algunos poseerían y ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra.

En este contexto, es importante tener en cuenta que realizar una investigación sobre la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas exige analizar las dimensiones teórico-conceptuales que están implícitas en la misma, así como las estrategias metodológicas específicas, en las que las nociones de sistematización y experiencia tienen un papel central. Se rastrean estos términos en el trabajo realizado por diversos autores y programas, revisando sus significados y cuestionando su pertinencia y alcance en el trabajo de investigación del cual forma parte este capítulo.

En cuanto a la concepción de sistematización de experiencias pedagógicas, se revisan los aportes de diversos autores latinoamericanos quienes la ubican fundamentalmente como una propuesta de modalidad investigativa que registra y documenta las condiciones de producción de prácticas y alternativas, generando conocimiento. Se analiza el potencial que contiene sistematizar experiencias en proceso, no documentadas, así como estudiar las ya recuperadas en virtud de que reflejan, de alguna manera, la problemática, dimensiones y tendencias alternativas de una región particular e indican los posibles retos y límites de la acción y transformación pedagógica.

Si la sistematización parte de las experiencias, se hace necesario acercarnos al mismo concepto de experiencia, referente central en el debate pedagógico actual. Se revisan algunos significados asociados con el mismo y con otras nociones cercanas tales como proyecto, vivencia, acontecimiento, subjetividad, experimento, práctica, conocimiento, acción, identidad o saberes.

En México, a pesar de que por su propia diversidad étnica, lingüística, social, geográfica y cultural se han producido una gama de experiencias, proyectos, prácticas o programas que se asumen como alternativos, la investigación a nivel nacional y el análisis sobre este tema es escasa, además de que la información se encuentra dispersa y algunas experiencias pedagógicas no están documentadas. Por eso la investigación de referencia pretende hacer una contribución al campo pedagógico y social al recuperar, sistematizar y analizar las experiencias alternativas generadas ya sea por el Estado o por grupos y comunidades diversos, durante las últimas décadas marcadas fuertemente por escenarios de crisis y cambio.

Conceptos y nociones ordenadoras

Partimos de caracterizar a las alternativas en cuanto a la problemática a la que responden, en cuanto a las finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan, a los sujetos que las producen y a los que estas forman, al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben, a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen, a los saberes, prácticas y discursos que generan, en cuanto a la circulación y apropiación de los proyectos o imágenes de futuro que construyen, y también, en cuanto a los significados o sentidos atribuidos a lo “alternativo”.

Esto nos remite a múltiples definiciones e ideas que evocan escenarios simultáneos, pluralidad y formas distintas de expresión. Al reflexionar sobre lo alternativo y tratar de acotarlo surgen ideas como las siguientes: “una de al menos dos cosas”, “opciones”, “otras formas de llegar al mismo resultado”, “lo no convencional”, “lo diferente”, “nuevos caminos”, “movilización”, “ruptura”, “lo que des-estructura”, “lo que des-ordena”. Desde esta línea de trabajo se sitúa la categoría de alternativas pedagógicas:

en el sentido de cambio de una(s) cosa(s) por otra(s) introduciendo innovaciones. Innovar es mudar o alterar, introducir novedades, lo cual alude a un estado anterior o inicial a cierto grupo de posiciones que se discuten. En APPEAL hemos sostenido que esas posiciones son las que habitualmente se denominan educacionales, tradicionales, representativas, conservadoras o dominantes (Puiggrós *et al* 1988 14).

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico³, tiene como referente lo institucionalizado y puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una manera u otra en la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes orientando transformaciones que de alguna forma marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran.

En las instituciones educativas y fuera de ellas surgen constantemente cuestionamientos que pueden generar respuestas alternativas al sistema educativo hegemónico, a las instituciones, a ciertas áreas o niveles pedagógicos o a las actividades en el aula y a los saberes que sostienen las formas tradicionales del enseñar, el aprender y del saber mismo. Las preguntas que surgen entonces son ¿cómo reconocer lo alternativo?, ¿cómo evaluar lo que constituye una experiencia que hace evidente los límites de lo hegemónico y aporta nuevos significados al ámbito de lo educativo, lo social, lo cultural y, por lo tanto, al conocimiento mismo?, ¿qué aporta la educación popular para comprender este proceso?

El análisis de las prácticas discursivas de las experiencias pedagógicas alternativas puede ser el vehículo para aprehender y descubrir la dinámica con la que se tejen parte de las tramas histórico-sociales, en particular en un contexto de crisis, cambios, precariedad, incertidumbre y violencia como el que se vive actualmente.

En este sentido, las líneas de investigación trabajadas y las producciones conceptuales y metodológicas de este proyecto abren la posibilidad de observar y dar cuenta de los nuevos fenómenos sociales, educativos y tecnológicos de México en el marco latinoamericano, así como de pensar la producción de alternativas, el lugar del saber, la cultura política, los procesos de articulación de la diversidad, la recuperación del legado y la construcción de las identidades sociales.

3 De acuerdo a Laclau y Mouffe, “la hegemonía supone el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras”. Por eso, “la hegemonía es un tipo de relación política y no un concepto topográfico [...] sus efectos surgen siempre a partir de un exceso de sentido resultante de una operación de desplazamiento” (Laclau y Mouffe 1987 155-163).

La intención no es llegar a definiciones acabadas, sino más bien comprender las potencialidades y problemas que conllevan utilizarlos cuando lo que está en juego es ubicar las particularidades que adquieren en procesos, situaciones y experiencias específicas y construir así un horizonte que aporte al análisis de situaciones concretas en las que se producen los procesos educativos, particularmente en el campo de la educación popular.

Sobre el significativo educación popular

Educación popular es un concepto que adquiere diversos significados en momentos particulares de la historia de la educación, específicamente en los países de América Latina. A lo largo del tiempo se ha posicionado como un tema relevante en la agenda de los especialistas de diferentes campos del conocimiento humanístico y social, así como de otros agentes (organizaciones, organismos, movimientos) que despliegan, como parte de sus proyectos de intervención, propuestas que tienen como actor central a los sectores populares.

Si bien hay varias concepciones y posiciones en el campo de la educación popular, los estudiosos coinciden en señalar que en su proceso de configuración histórica y epistemológica, se articulan de manera particular varias dimensiones de lo social que es importante tener en cuenta para atender su conformación como un ámbito particular de saber y práctica de lo educativo. En términos generales destaca como, en diferentes momentos y distintas corrientes, (Pineau 1994 257-278) educación popular se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos), a los conocimientos a impartir (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos nacionales), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio), con las implicaciones éticas, políticas, sociales, culturales y pedagógicas que esto tiene para la formación de las personas, la conformación de sus espacios de acción y la producción de conocimientos.

Por otra parte, se reconoce que uno de los propósitos que se pone en el centro del debate sobre la educación popular es la cuestión de la transformación de la sociedad. Esto implica que la

acción educativa está dirigida por y cobra sentido en el actuar cotidiano de los sectores populares, y que no comprende solamente procesos educativos instrumentales, sino que va articulando aquellos elementos educativos que requiere el proceso de avance de las organizaciones populares. Por eso, una de las características más importantes de la educación popular la constituye su intencionalidad política, que se expresa como voluntad de transformación de lo real a partir de condiciones dadas, diseñando estrategias y tácticas que adquieren su sentido y legibilidad cuando son incorporadas a la lucha del pueblo.

En este sentido, la educación popular involucra siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal, o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados, o a un grupo generacional, como los adultos, o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural. Debe atravesar todos los niveles del sistema de educación formal y los espacios de educación no formal, como posición de defensa de los intereses populares, como productora de modelos, saberes, estrategias, contenidos, metodologías democráticas de educación, como instrumento de lucha en un campo tan plagado de diferencias y articulaciones como es el educacional. En la base de todos estos procesos está presente la intencionalidad e implicaciones educativas y de comprensión de lo real.

Si se define educación popular como el ámbito en el cual los sectores populares reconstruyen y representan su propia realidad, entonces comprende tres dimensiones que se separan sólo en términos de análisis:

- a) Una dimensión de acción, que constituye el momento en el que toman forma las prácticas tendientes a construir una sociedad nueva de acuerdo a los intereses del pueblo.
- b) Una dimensión de apropiación de lo real, que comprende la producción de conceptos científicos y tecnológicos indispensables, junto con otros elementos, para el desarrollo de la sociedad en construcción.
- c) Una dimensión ideológica, que sería el espacio donde los sectores populares realizan la reflexión sobre sus prácticas, de la cual emerge el significado de su actuar en

el que se expresan sus intereses relacionados con su condición socio-económica y que les permite reorientar su quehacer a partir de la comprensión e incorporación del sentido político de sus acciones.

Desde el punto de vista educativo, se trata de un proceso que se exige la generación de prácticas y saberes que permitan el análisis crítico de la realidad social, la acción colectiva y el desarrollo de valores sociales democráticos. Conciencia, conocimiento y reflexión; transformación de las actitudes y de lo real; avance sistemático en la comprensión del mundo, desde los intereses y necesidades concretos de la población, forman parte del ideario del que se han nutrido los conceptos de educación popular a lo largo de su historia.

En el marco de esta diversidad de enfoques, (Gadotti y Torres 1993) existe consenso en aceptar como rasgos comunes de la educación popular, entre otros, su carácter pedagógico-político; su sentido popular en tanto los sujetos de su acción (sectores populares) y sus objetivos (instrumento de apoyo a la organización popular y a la construcción de su proyecto político social); las dimensiones cognitiva (objetivación colectiva y crítica de la realidad) y de transformación de sus prácticas; la centralidad de la participación, la integralidad, la continuidad y la sistematización científica en la implementación de sus acciones (Sirvent 1994 194-208).

Educación popular es un concepto que condensa en la polise-mia del término, el sentido histórico y prospectivos de las diversas definiciones que lo han acompañado, algunas de las cuales marcan muchos de sus significados y argumentos polémicos actuales, así como las posiciones que los agentes involucrados ocupan en este campo particular de conocimiento y práctica educativa.

En este sentido el significante educación popular se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos, sectores y sujetos sociales resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares, lo que muestra el carácter abierto e históricamente construido del mismo.

En el caso de América Latina, desde la época colonial existió una acepción de educación popular dirigida a las clases y sectores dominados, por parte de las clases dominantes; también este

último sector social contaba con un tipo de educación destinado especialmente a ellas. Desde la independencia política de las naciones latinoamericanas, esta contradicción entre el discurso de la instrucción pública (entendida como educación popular) y los procesos político pedagógicos producidos por los sujetos populares, encontraba un lector crítico ejemplar en Simón Rodríguez al plantear la ruptura con el discurso pedagógico burgués europeo dominante y con ello construir una pedagogía democrática que respondiera a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana. Por el contrario, los políticos y pedagogos, intelectuales orgánicos de las oligarquías liberales optarían por identificar educación popular con instrucción pública. Esta idea respondía a un juicio previo: en nuestros países el progreso tendría como condición el triunfo de la civilización contra la barbarie (Puiggrós 1983 16-21).

En esta misma orientación –tal como Puiggrós lo ha documentado en varios de sus trabajos (1983, 1984, 1993)– se ubicaron los diversos discursos provenientes de la pedagogía de izquierda, descendientes de la línea evolucionista marcada por el signo del progreso indefinido y lineal y militaron en la perspectiva de la orientación externa y vertical de la transformación social. Socialistas y comunistas consideraron el mismo criterio de educación popular que el liberalismo, pero con diferentes contenidos. También se trataba de educar al pueblo mediante la transmisión de modelos y la propuesta era bancaria y vertical, como academicista. Los anarquistas tuvieron una política de resistencia al sistema estatal escolarizado, especialmente a fines de siglo, pero lo sustituyeron por la transmisión de las ideas del anarquismo europeo y estadounidense. De tal modo se pudo afirmar y continuó afirmándose desde el moderno racionalismo pedagógico de izquierda, que la historia de la educación popular es la historia de la educación del pueblo, entendiendo esta como la pura transmisión de conocimientos hacia las clases populares, en contraposición a las que tuvieron como destinatarios a grupos reducidos o a elites. De tal modo, la “irracionalidad” (es decir, las formas de racionalidad no comprendidas en los modelos liberales antinacionales o marxistas positivistas) y sus portadores específicos, quedaban fuera del campo de análisis e investigación pedagógicos.

Por el contrario, a partir de fines del siglo XIX y durante el XX, anarquistas, socialistas, grupos de tendencias democrático-populares (libertarios, racionalistas, cristianos, progresistas y na-

cionalistas populares, entre otros), realizaron toda clase de microexperiencias en sectores obreros, campesinos e indígenas dentro y fuera de instituciones educativas.

En la década de 1970, a partir de la II Conferencia Episcopal Latinoamericana, reunida en Medellín, Colombia, en línea con el espíritu renovador de la Iglesia Católica iniciado con el Concilio Vaticano II (1962-1965) (Schikendantz 2005, Morán 2008 188) y del comienzo de la experiencia brasileña de Paulo Freire, se utilizó el concepto de educación popular igual a educación de los oprimidos. Se desarrolló una serie de modelos dialógicos que buscaban la democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto como la de los modelos político-académicos. Desde esta nueva corriente, denominada pedagogía de la liberación, se identificó generalmente educación popular con educación rural de adultos analfabetos y algunas veces con alfabetización. Otras definiciones de educación popular se hicieron extensivas a difusión cultural, diversos tipos de desarrollo comunitario, catequización de sectores populares, educación de sectores marginales, etcétera.

A fines de la década de 1980 comenzó a producirse un desplazamiento de gran parte de las experiencias de educación popular, desde el campo revolucionario tradicional hacia un nuevo campo problemático, el de la defensa de los derechos humanos. Dentro de tal denominación se ubicaron problemáticas que en las décadas anteriores habían quedado opacadas por la fuerza de los discursos político-doctrinarios. Las problemáticas de la mujer, de los indígenas, de los niños, de los refugiados, grupos barriales y municipales, sectores generacionales y otros, despuntaron como síntoma de un proceso de constitución de nuevos sujetos políticos, que eran sectores socialmente oprimidos desde antaño, pero carecieron de voz propia en los discursos maximalistas del siglo. Entre sus derechos humanos, derechos del pueblo, comenzaron a expresar su demanda por tener poder como educandos y como educadores. La educación popular desde todas sus tendencias no pudo ser ajena a la necesidad de volver a pensar en sus sujetos, así como en el tipo de saberes y experiencias que producen. Al surgimiento de los nuevos sujetos mencionados, debe sumarse la fractura que fueron sufriendo los sistemas escolares que planteó nuevos retos a la educación popular.

Finalmente, en los últimos años el campo de la educación popular se ha abierto a nuevas conceptualizaciones que la recolo-

can en su relación con las prácticas políticas en general, las nuevas demandas sociales, el surgimiento y configuración de sujetos sociales distintos y la relación con el Estado, en el marco de las transformaciones de principios del siglo XXI, lo que tiene implicaciones en el campo de la educación popular. Por un lado, quebrando antiguas lógicas de producción y transmisión de saberes y desarticulando el entramado social y, por el otro, intensificando la aparición y reorganización de distintas iniciativas sociales provenientes en su mayoría de la comunidad y adquiriendo diferentes tipos de presencia.

En este contexto, las acciones que hoy se enuncian desde el campo de la educación popular sostienen un discurso en el que se advierten fuertes componentes y reminiscencias propias de la diversidad de experiencias de educación popular que se desarrollaron sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. El sistema escolar latinoamericano estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos que muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente con propuestas políticas y en otros se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos, tendientes a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social.

No obstante, las mismas se articulan con nuevas demandas frente a una configuración de un sistema educativo diferente que requiere ser analizada con el objetivo de visibilizar nuevos procesos y aportar a la construcción de conceptos con los cuales repensar el campo de la educación popular en la actualidad y proponer prospectivamente formas más democráticas de integración de los sujetos sociales. En este marco, a los sectores que tradicionalmente han llevado a cabo prácticas vinculadas con los principios de la educación popular, se integran otros sujetos sociales incorporando nuevas alternativas dentro del campo en cuestión (Rodríguez 2012).

Asimismo, las experiencias en materia de educación popular actuales, si bien enuncian componentes provenientes del opuesto binario opresión-liberación, incluyen prácticas que se orientan en dirección a la construcción de nuevos enlaces entre el sistema de educación formal y el campo educativo. Expresión de ello puede encontrarse en América Latina donde surgen o cobran visibilidad nuevas expresiones del campo popular que

se articulan con demandas que hasta ahora podrían considerarse marginales. Los discursos indigenistas, de género, generacionales, ambientales, ligados a movimientos sociales, barriales, comunitarios y autogestivos, entre otros tantos, interpelan el conjunto de lo social acrecentado por los gobiernos que intentan acercar un discurso de unidad con fuerte referencias a lo popular. A su vez, la educación popular no es ajena a la serie de transformaciones en torno a la relación y a las definiciones sobre cultura; diversidad, diferencia, cultura-culturas, etcétera (Rodríguez 2012).

Asimismo, las formas en que se emplea el significante educación popular permite establecer un debate sobre el papel de la escuela y la tarea de alfabetizar, básicamente para situar los nuevos o diferentes significados que adquiere el término a la luz de discusiones relacionadas, entre otras, a las formas educativas no formales dirigidas a los sectores desposeídos y aquellas que proviene del Estado o que son formalizadas y dirigidas desde sectores privados.

La educación popular es todavía un concepto en búsqueda de definición, es la sistematización y teorización de las experiencias la que nos permitirá asumir una concepción global que deberá ir encontrando su definición concreta y práctica ante cada realidad particular, en cada momento histórico específico y en el marco de las profundas fracturas que se están produciendo entre el ideario pedagógico de la modernidad y las nuevas configuraciones socio-culturales y educativas actuales.

El campo problemático de la sistematización: referentes y posiciones

Encarar desde América Latina un trabajo de investigación que dé cuenta de las expresiones generadas por diferentes actores sociales constituye una cuestión central en el estudio de las experiencias que estos han generado como respuesta a una serie de necesidades en las cuales lo educativo ocupa un lugar central. En este sentido, un ejercicio importante es la sistematización de experiencias, que ha convocado desde hace varias décadas a diversos investigadores y grupos de trabajo en esta importante tarea del quehacer político-pedagógico. La labor concreta de las organizaciones no gubernamentales del área de la educación hacen parte de este quehacer, mismo que no fue ajeno a los sectores populares.

Partimos de considerar que plantearse el problema de la sistematización de experiencias resulta una tarea compleja. Al respecto podría afirmarse que hay tantas definiciones de sistematización como autores relacionados con el tema, por las particularidades epistemológicas y metodológicas que cada propuesta tiene así como por los objetivos a los que busca responder. Esta diversidad refleja, entre otras cuestiones, el interés de los especialistas de trabajar al respecto, sobre todo a partir del movimiento de educación popular que diferentes sectores han desplegado en diversos momentos de la historia de los países de América Latina.

Una aproximación inicial al campo de la sistematización de experiencias educativas nos permite afirmar que esta temática constituye un referente ordenador significativo en muchos de los debates y propuestas educativas generadas por distintos grupos, colectivos, organizaciones y especialistas del campo educativo y socio-cultural, a partir del abordaje de situaciones concretas, así como de su imbricación con la generación de propuestas de acuerdo a la posición que ocupen en una trama y ámbito particular de la realidad histórico-social e instituciones.

De ahí la importancia de situar, como parte de este capítulo, algunos de los rasgos que dicho proceso ha tenido en América Latina a partir de las propuestas generadas por algunos sectores, con el objeto de ubicar diversas perspectivas que en este ámbito de reflexión y acción han desplegado grupos que tienen como eje de su quehacer el trabajo de *sistematización de experiencias educativas y pedagógicas* en la región latinoamericana.

Nuestro interés no es hacer un análisis exhaustivo y detallado sobre cada una de ellas, sino identificar algunos de sus rasgos y alcances. Destaca, por ejemplo, el énfasis que algunos hacen para situar como eje ordenador de sus propuestas, la cuestión de la práctica como una dimensión ordenadora central para llevar a cabo el proceso de sistematización, en tanto que permite situar la experiencia en el contexto concreto en el que se lleva a cabo y dar voz a los actores que participan de los procesos de su conformación por la relación que se puede situar entre estas propuestas y ciertos referentes que han derivado del debate sobre la educación popular en el continente.

A continuación se presenta, junto con el programa que APPEAL ha desarrollado al respecto, un esbozo de algunas propuestas que especialistas han generado sobre esta dimensión, particularmente en algunas regiones de América Latina.

Una mirada a partir del Programa APPEAL

La complejidad de la realidad histórico-social en la cual el quehacer de la investigación se desarrolla y adquiere sentido, reta al investigador a pensar de acuerdo a las exigencias de elaboración que dicha complejidad le plantea para acceder a lo específico de esta a partir del estudio de situaciones concretas, estructuradas como objetos de conocimiento. Su construcción implica la conformación de un pensamiento abstracto categorial (Zemelman 2009) que se va configurando como parte del propio proceso de problematización que el sujeto despliega para acceder a mayores niveles y planos de la realidad cada vez más inclusivos y, por lo tanto, más concretos. Estos juegan como recortes de observación que partiendo de las preguntas y el problema de investigación construido, delimitan el campo de objetos posibles de ser estudiados en su relación, dinamismo e inscripción espacio temporal.

Particularmente interesa pensar lo alternativo como una operación sociohistórica, política y pedagógica particular, en la que se condensa el saber histórico de las luchas y la experiencia que deviene proyecto cuando se inscribe en un horizonte que dota de sentido a las prácticas de los agentes y convoca en torno suyo a la lengua, la historia y el cuerpo como habría de insistir Walter Benjamin en el siglo xx.⁴

El análisis de las prácticas discursivas de las experiencias pedagógicas alternativas puede ser el vehículo para aprehender y descubrir la dinámica con la que se tejen parte de las tramas histórico-sociales, en particular en un contexto de crisis, cambios, precariedad, incertidumbre y violencia como el que se vive actualmente. Interesa, en este sentido, la recuperación, sistematización y análisis de las prácticas, procesos, proyectos y experiencias pedagógicas alternativas surgidas en diversos momentos y contextos, así como las formas en que los sujetos involucra-

4 “En efecto, la experiencia es un hecho de tradición, tanto en la vida privada como en la colectiva. La experiencia no consiste principalmente en acontecimientos fijados con exactitud en el recuerdo, sino más bien en datos acumulados, a menudo en forma inconsciente, que afluyen a la memoria” (Benjamin 1967 8). Foucault dirá que la experiencia es el lugar donde cobra sentido la existencia, pero también llama experiencia a la vida nuda. Experiencia-límite que arranca al individuo fuera de sí mismo; y en otro momento dirá que la experiencia es una ficción, es algo que se fabrica para sí mismo, que no existe antes y que existirá luego; finalmente la llamará *ethos*, experiencia histórica libre, experimentación (Martínez de la Escalera 2010 29).

dos en ellas producen, transmiten y transforman saberes y se apropian de los mismos.

Al sistematizar se recuperan una diversidad de aspectos, entre ellos, los saberes producidos por diferentes sujetos y grupos, así como la propia experiencia social y educativa que de otro modo sería invisible y no tendría reconocimiento. Esta práctica tiene por lo tanto, el gran potencial de sistematizar experiencias todavía en proceso, que aún no han sido documentadas, así como estudiar las ya recuperadas y que poseen el potencial de reflejar la problemática, las dimensiones y las tendencias alternativas de una región en particular, al mismo tiempo que indican los posibles desafíos y límites y transformación pedagógica en su vinculación con proyectos particulares.

En las instituciones educativas y fuera de ellas surgen constantemente cuestionamientos que pueden generar respuestas alternativas al sistema educativo hegemónico. ¿Alternativo a qué?, es uno de los interrogantes que APPEAL plantea, retomando la metodología para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas y a partir de las categorías intermedias construidas para tal efecto (Gómez Sollano *et al* 2012 25-50).

Con el fin de organizar la información que permita llevar a cabo este trabajo de recuperación y sistematización de las experiencias pedagógicas alterativas (EPA's) producidas en la historia reciente de los países de América Latina, los investigadores del programa APPEAL, construimos un formato diseñado específicamente para este fin: "Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas 1980-2010".⁵

Este formato, producto de varios ejercicios y pruebas, consta de cinco campos, los cuales facilitan la organización, revisión y análisis de las experiencias:

5 En México se han sistematizado ya ciento veintitrés EPA's con este formato, ligadas fundamentalmente a las líneas de interés de los investigadores o a los temas de tesis de los estudiantes de licenciatura y posgrado que participan en el proyecto. Estas EPA's constituyen el Banco de Información inicial el cual está a disposición y consulta de personas, organismos e instituciones interesadas en la temática, mismo que se irá ampliando conforme se integren nuevas experiencias. (Véase Base de datos sobre experiencias pedagógicas alternativas producidas en México de 1980 a 2010). Asimismo cabe señalar que en Argentina y Colombia, los equipos participantes llevan a cabo este trabajo de localización, selección y sistematización de EPA's con el mismo formato, aunque respetando las particularidades de cada proyecto y la situación regional (Gómez Sollano y Corenstein Zaslav, coords. 2012 299-328 y 470-484).

- El campo 1. “Ubicación de la experiencia”, brinda información general acerca de la denominación de la EPA, de su localización geográfica, temporalidad, fuentes de información y de contacto, así como de una breve descripción de la misma.
- El campo 2. “Visión y sentido de lo educativo”, está relacionado con varias categorías intermedias y rescata la concepción de sujeto que se busca formar, la idea o concepto de educación que posee la experiencia, la identidad que construye el propio sujeto en la misma, y el eje que le confiere a lo alternativo.
- El campo 3. “Características generales de la experiencia”, ofrece elementos relacionados con las dimensiones del *ethos*, de lo *procedimental* y de lo *pedagógico*. Rescata la problemática que hizo surgir la experiencia; los principios, teorías o posturas en los que se basa; los objetivos que busca alcanzar; el reconocimiento o validez que se le da o no en el Sistema Educativo Nacional o en otra instancia; el nivel educativo al que va dirigido; la modalidad de la misma; su duración; las características de los educadores y de los sujetos a quienes se dirige; la participación de otros actores que intervienen en ella; el espacio físico en el que se desarrolla; la cobertura atendida hasta la fecha y el número de personas que participan actualmente en ella. Se precisa la base material; es decir, la estructura, infraestructura y fuentes de financiamiento que sostienen a la experiencia; las lógicas de inclusión y exclusión que determinan quién ingresa, permanece y egresa; y los tipos de vinculación que establece con el Estado, con instituciones, con grupos, comunidades, redes, movimientos, proyectos u otros organismos sociales, civiles o internacionales.
- El campo 4. “Características pedagógicas de la experiencia”, alude fundamentalmente a la dimensión de lo *pedagógico* y al modelo educativo. Aquí cada experiencia detalla las modalidades de enseñanza que lleva a cabo; en qué se basan los aprendizajes y qué se busca que aprendan los educandos; en qué consisten los planes, programas y contenidos; cuáles son los métodos y técnicas que se utilizan en el proceso educativo; los apoyos, recursos o materiales que se usan; cómo es el

proceso de formación y capacitación de los educadores; cómo se evalúan los aprendizajes de los educandos; si se evalúa y da seguimiento a la experiencia y cómo; y finalmente, quién la certifica.

- El campo 5. “Trascendencia de la experiencia” es el que con más claridad refleja la dimensión del *ethos*. En este campo se expresan las valoraciones de los logros que la experiencia ha obtenido en el corto y largo plazo; se enuncia el proyecto ético-político en el que se inscribe; el sentido que se le adjudica a lo alternativo y los saberes en los que se basa, o bien que produce en sus discursos.

Además de estos cinco campos, el formato permite que puedan agregarse otros señalamientos tales como problemas o dudas surgidas durante el llenado del mismo y también añadir información complementaria u otro tipo de comentarios.

Alargar la mirada: articulaciones y diferencias

Otra propuesta que tiene como uno de los ejes ordenadores de su trabajo en la cuestión de la sistematización de experiencias es el Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización el cual forma parte del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).⁶

Una característica particular de este programa es que en los últimos treinta años de su existencia ha conformado un núcleo de sistematizadores que parte de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja⁷, la cual ha generado una importante es-

6 El CEAAL fue creado en 1982 con el objeto de reunir a diversas organizaciones no gubernamentales del campo de la educación de adultos en la región, las cuales provienen de diversos contextos y establecen como sus prioridades, según la demanda de sus grupos, la alfabetización, la educación ambiental, la educación en derechos humanos, el trabajo de cooperativa, la salud o la educación de indígenas, como parte del movimiento de educación popular. Está dividido en seis subregiones: Andina, Brasil, Caribe, Centroamérica, Cono Sur y México. El programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización es coordinado por el educador popular y sociólogo Oscar Jara en su calidad de presidente del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (www.ceaal.org).

7 La Red Alforja nace en 1981 como nueva expresión del Grupo Regional de Apoyo a la campaña de alfabetización que Ernesto Cardenal coordinaba en esa época en Nicaragua. Constituida por organizaciones civiles de Guatemala (Servicios Jurídicos y Sociales –SERJUS–), Costa Rica (Centro de Estudios y Publicaciones –CEP–), Nicaragua (Centro de Comunicación y Educación Popular Cantera), El Salvador (Fundación Promotora de Cooperativas –FUNPROCOOP–), Honduras (Centro de Comunicación Popular –CENCOP–), Panamá (Centro de

estructura que alberga diversos grupos de sistematización que parten de bases teóricas y metodológicas comunes, entre las que cabe citar:

- La referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y por tanto a las perspectivas de transformación social.
- La negación de una metodología neutra influenciada por corrientes latinoamericanas dominantes.
- La centralidad de la práctica cotidiana del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento.
- El interés por construir un pensamiento y una acción orientada con rigurosidad científica.

Para esta red, la sistematización de experiencias pedagógicas tiene como uno de sus principales objetivos impulsar procesos en los cuales las propias personas –protagonistas de las experiencias–, realizan una interpretación crítica de ellas y producen nuevos conocimientos útiles para el enriquecimiento de las prácticas y para la construcción de aportes teórico-críticos en una perspectiva de transformación social. La propuesta es concebida desde la práctica de la educación popular. Los sujetos que sistematizan son sus propios actores que participan en un proceso educativo concreto; a través de diversas herramientas reconstruyen su experiencia y generan los saberes que hacen posible la comprensión de la práctica y su transformación (Jara 2001).

Por otra parte, cabe mencionar al Centro de Estudios para la Educación Popular (CEPEP) (Capó *et al* 2010). Es una asociación venezolana que desde la gestión pública ha diseñado proyectos que utilizan el método de la sistematización de experiencias como uno de los más adecuados para las “3R” (revisión, rectificación y reimpulso), estrategia que permite la evaluación de las políticas gubernamentales y en donde la cooperativa contribuye para llevarla a la práctica, lo que proporciona aprendizajes y

Estudios y Acción Social Panameña –CEASPA–) y México (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario –IMDEC–). En su primera etapa, Alforja jugó un papel fundamental de aporte a la construcción de la corriente de Educación Popular en América Latina. En la actualidad esta Red, a través del análisis del contexto regional mesoamericano, mantiene procesos de formación orientados principalmente a los movimientos sociales y favorece la reflexión sobre el rol y las estrategias de las organizaciones de educación popular en el contexto mesoamericano (www.redalforja.net).

conocimientos que sirven de base para construir y poner en marcha políticas públicas transformadoras en materia de educación. El centro tiene la función de desarrollar programas de formación e investigación, brindar asesorías y generar publicaciones con el propósito de contribuir a la construcción del poder popular en Venezuela.

Uno de sus principios se basa en “la democratización del conocimiento para democratizar el poder”. La cooperativa se encarga de impartir cursos de formación para sistematizadores en diferentes centros, así como en una plataforma virtual para llevar a cabo este trabajo a través de cursos a distancia.

Por último, cabe citar el caso de la Red de Prácticas Sistematizadas (REPRASIS)⁸, propuesta que se ubica en Santa Fe, provincia argentina, fundada por Mercedes Gagnetten quien en la década de 1980 fue pionera del método de sistematización en el área de trabajo social. En 2007 crea una fundación conocida como Equipo de Producción y Construcción Alternativa (EPYCA) destinada a organizaciones, grupos y personas que tienen o han tenido participación en prácticas sociales, educativas o de gestión social que desean mejorar lo que hacen, así como intercambiar sus experiencias y conocimientos llevando a la práctica el método de sistematización de la práctica.

Esta red realiza su trabajo vía Web en donde los usuarios siguen el método de sistematización y evaluación bajo un costo; esta información es recopilada y ordenada en una base de datos que permite realizar consultas de libre acceso.

Las propuestas señaladas brindan un panorama al respecto del trabajo de sistematización de experiencias pedagógicas y educativas que especialistas están desplegando en diversos países y regiones de América Latina. Cabe señalar que uno de sus rasgos es que vinculan a una multiplicidad de grupos que han surgido en diferentes localidades de la región, algunos de ellos porque comparten referentes teóricos comunes. Al respecto cabe citar además el caso del Taller Permanente de Sistematización (TSP) en Perú y el Grupo de Investigación Sujetos y Acciones Colectivas inscripto a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle de Cali, Colombia, entre otras. La experiencia desplegada en Venezuela al respecto de

8 Véase página electrónica de la Red de Prácticas Sistematizadas (www.reprasis.org).

este trabajo de sistematización si bien presenta bases teóricas comunes con la Red Alforja, una de sus características fundamentales es que forma parte de las políticas públicas en materia de educación y que diversos grupos en diferentes áreas lo ponen en práctica, tal es el caso de la Fundación Infocentro y grupos vinculados con la Universidad Bolivariana.

Si bien cada grupo hace su propia propuesta de sistematización, uno de sus rasgos es que trabajan en red y generan estrategias que fortalecen su quehacer pedagógico, político y teórico, con las implicaciones que esto tiene para los procesos de formación y generación de propuestas tendientes a favorecer los espacios de participación e intercambio entre los agentes involucrados y otros sectores de la población a nivel regional.

A continuación se presenta el análisis de una experiencia concreta de educación popular que sectores de una comunidad indígena de México han construido en el marco de la organización Tosepan y que muestra su carácter potenciador y alternativo frente a las lógicas de regulación y control que vivieron durante años los habitantes de esta zona.

2. Tosepan Titataniske, una experiencia de educación popular desde el corazón de la tierra

Ubicación

En la Sierra Norte del estado de Puebla, en una zona montañosa cubierta por relictos naturales de bosques y selvas tropicales húmedas, la organización indígena Tosepan Titataniske (Unidos Venceremos), constituida por familias campesinas nahuas y totonacas, se ha consolidado a nivel regional como un espacio comunitario donde sus miembros trabajan y aprenden desde la transmisión de prácticas ancestrales y la puesta en marcha de proyectos innovadores sustentables. Ambos, con la intención de mejorar las condiciones de vida de las familias participantes, haciendo posible vivir de la tierra, a pesar de las políticas capitalistas que históricamente han arremetido contra los pequeños productores agrícolas en México.

La vocación campesina de los integrantes (hombres, mujeres, ancianos) y sus hijos tiene que ver con la cosmovisión indígena, fuertemente ligada a la Madre Tierra; en la comunidad desde niños, juegan, viven y se integran al trabajo agrícola en un proceso de aprendizaje lúdico, cooperativo, fraternal y ritual. Así,

desde la identidad campesina náhuatl y totonaca, la fuerza de la organización, se centra en la producción agrícola, manteniendo las prácticas comunitarias y el respeto al monte, mostrando un entrañable vínculo con la tierra.

El nombre de la cooperativa “Unidos Venceremos” nos remite a los movimientos campesinos y urbanos surgidos en la década de 1970, que es precisamente cuando se crea esta sociedad con el apoyo de un grupo de agrónomos egresados de la Universidad de Chapingo, quienes caminan junto a los miembros de la comunidad para impulsar un desarrollo productivo articulado a un activismo político; proceso que posibilitó cambiar la historia de sojuzgamiento caciquil en la región. En este sentido, los proyectos productivos diversificados que han generado sus miembros y sus procesos formativos les permitieron la autogestión como una forma de liberación.

A través del tiempo, los campesinos y los agrónomos fueron consolidando la cooperativa, ampliando el número de socios y comunidades beneficiadas y diversificando sus proyectos. Los 36 años de la organización muestran un trabajo sostenido, su fuerza política y el importante legado cultural que los integrantes transmiten a las nuevas generaciones.

En la cooperativa agrícola, los proyectos se estructuran teniendo como base las necesidades de los socios, pero también a partir de la articulación con organizaciones educativas y de la sociedad civil con las que están en contacto. De esta manera, crean nuevos proyectos que les permiten transitar hacia la autogestión.

En este texto, nos interesa presentar a la Tosepan como una organización que ha conformado un dispositivo educativo capaz de marcar una forma de vida alternativa a los procesos hegemónicos.⁹ Entendiendo que lo alternativo “no se define por ningún rasgo propio sino por su funcionamiento discursivo contrahegemónico en la trama del sistema [...] Este aspecto destaca el rasgo conflictivo y antagónico”.¹⁰ (Amann y Da Porta 2008 16). La alternativa se instala, en los puntos de ruptura de lo hegemónico

9 La práctica hegemónica se constituye a partir de puntos de ruptura y sutura que se articulan constituyendo una formación discursiva que imbrica a las instituciones en sus normas, prácticas y rituales (Laclau y Mouffe 1987).

10 El antagonismo como negación de un cierto orden es, simplemente, el límite de dicho orden y no el momento de una totalidad más amplia respecto a la cual los dos polos del antagonismo constituirían instancias diferenciales (Laclau y Mouffe 1987 146).

constituyéndose –como refieren las autoras citadas–, desde “una lógica otra”. En este sentido, nos surgen las preguntas ¿A qué es alternativa la organización?, ¿qué aspectos del sistema niega y en pos de ellos qué se transforma en la trama social? Y, ¿cómo se juega lo pedagógico en el campo de lo político?

Iniciamos con un registro de la Tosepan, intentando mostrar su procedencia y emergencia (Foucault 1992), advirtiéndole que en su trayecto histórico se perfila como una organización comunitaria antagónica a los procesos sociales hegemónicos instaurados en la región; posteriormente presentamos las nociones ordenadoras que nos posibilitaron acercarnos desde el ámbito pedagógico a la organización: educación popular, sujeto pedagógico (imbricado a la experiencia) y formación, a partir de los presupuestos trabajados en el capítulo anterior. Estas nos permitieron delimitarla como una organización que se constituye articulando lo político¹¹ y lo pedagógico como sustentos de un posicionamiento alternativo, que parte de una construcción desde la propia base, donde los actores sociales son responsables del proyecto. Para ello, la experiencia y el legado se constituyen como horizonte de intelección.

Del entramado conceptual, pasamos a reconocer el aspecto formativo de la Tosepan, que es eje rector en sus actividades, pues los propios actores refieren que todo proyecto educativo debe ser “el corazón que irrigue con su sangre y vitalidad a todas las demás áreas de trabajo”. En este sentido, la Tosepan teje el trabajo diario desde directrices formativas, inscriptas en la comunalidad, la ayuda mutua y el respeto a la Madre Tierra, legado que les ha permitido mantener su identidad.

Inscripción histórica

A finales de la década de 1970¹², período en que se constituye la Tosepan Titataniske, el campo mexicano vivía una efervescencia política y social altamente movilizadora como respuesta a los procesos que arremetieron contra los pequeños agricultores, ejidatarios y comuneros por más de treinta años. Por ejemplo, los

11 Entendemos lo político como la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas (Mouffe 2011 17).

12 El movimiento campesino en México estudiado por Flores *et al* (1988) situado entre 1970 y 1980, señala las condiciones en que se generan las organizaciones agrarias por la tenencia de la tierra, la producción, comercialización, sindicalización o por el abasto de productos básicos.

indígenas,¹³ que su principal forma de subsistencia es la actividad campesina, sufrían las consecuencias de las políticas agrarias que hasta la fecha han tendido a favorecer la producción capitalista, y es que:

Después del gobierno de Lázaro Cárdenas se inicia un período de contrarreforma agraria y de reconcentración de la tierra y los recursos en manos de la burguesía agrícola empresarial [...] esto como estrategia de modernización agrícola, fue dando lugar a un desarrollo agrario altamente polarizado y a que en 1970, las cuatro quintas partes de los agricultores del país solamente tuvieran las posibilidades de mantener a sus familias en un nivel de subsistencia e infrasubsistencia (Flores *et al* 1988 25-29).

En este contexto, era frecuente ver que los campesinos se contrataban como jornaleros agrícolas dentro de su propia región o fuera de ella; además se generó un constante flujo migratorio del campo a la ciudad. Sin embargo, a pesar de estas dinámicas que implicaban que los campesinos dejaran sus tierras para emplearse fuera de ellas, algunos también se mantuvieron en sus pueblos y se organizaron para exigir apoyos o crear de manera conjunta alternativas de producción, comercialización y abasto de productos.

En el caso de la región de la Sierra Nororiental del estado de Puebla, los pequeños productores de café, en su mayoría indígenas nahuas y totonacas, propietarios de tierras de ladera, recibían los menores beneficios por su producto, manteniéndose en condiciones de pobreza a pesar del trabajo que realizaban. Esto parece ser una constante de la mayoría de los cafecultores.

Al respecto Nolasco refiere que:

El café se relaciona con situaciones extremas de pobreza y con cultura indígena o de campesinos de cultura occidental, pero tradicional. Es obvio que la pobreza, la falta de desarrollo y un tipo de cultura dependiente y tradicional no originan los problemas del café y la cafecultura, sino que son correlatos y resultantes, pero no causas. Estas hay que buscarlas en la forma económico-social (1992 42).

13 Y no sólo a ellos, también a los campesinos considerados como pequeños productores o ejidatarios que realizan la agricultura tradicional.

Así, los indígenas productores de café articulados directamente al ámbito capitalista, lo hacen en condición de dependencia y subordinación, permaneciendo en situaciones de precariedad, ya que “la mayoría de los cafeticultores mexicanos (84%) opera en un sistema precapitalista de economía mercantil simple, vinculado orgánicamente y de manera dependiente y subsidiaria del capital financiero internacional” (Nolasco 1992 104).

En estas condiciones, donde “el café es un producto comercial que vincula el moderno mundo financiero del World Trade Center con las pequeñas y empobrecidas poblaciones indígenas de nuestro país, se trama una complicada red de relaciones económicas donde el fin último es la ganancia” (Salazar 1992 9), pero en relación asimétrica.

Y sí es verdad, que los precios se fijan en la Bolsa de Nueva York, donde la mayor ganancia es para los monopolios internacionales; en la región, los cafeticultores vivían de primera mano las relaciones de explotación de una herencia caciquil instaurada, al verse obligados a vender a los acaparadores el grano a precio muy bajo y emplearse como jornaleros en sus fincas recibiendo salarios precarios.

De esa manera, se mantenían en el rango de pobreza, sin poder adquisitivo para sufragar los productos básicos como alimento, ropa, medicina, etcétera, que se vendían en la región a precios altos, muy por encima del precio oficial. Todo esto inscripto en prácticas de control de la población mestiza y del olvido del estado, que tampoco les proporcionaba servicios como salud, educación, agua potable, energía eléctrica y vías de comunicación.

Ante esta situación, en la década de 1970, algunos indígenas se organizaron.¹⁴ El factor que emerge entonces como articulador del descontento, es el alto costo de los productos de la canasta básica que los acaparadores controlaban y que eran inaccesibles para el grueso de la población.

14 Los indígenas asesorados por ingenieros agrónomos, se organizan para enfrentar a los acaparadores en 1977; forman una Sociedad de Consumo que denominan Tosepan Titataniske, conformada por cinco cooperativas de abasto donde participaban dirigentes comunitarios. Actualmente son una Unión de Cooperativas con siete cooperativas socias y dos asociaciones civiles, y en ellas participan socios de veintidós municipios teniendo un fuerte impacto como organización de productores en toda la región con una infraestructura, maquinaria, soporte en capacitación, crédito y comercialización que beneficia a la población en general.

En ese tiempo, en 1977, cuando se forma la Tosepan, existía un alto intermediarismo, los coyotes, la usura era algo muy feo en la región, así se vivía con todo eso, sin embargo, el acaparamiento del azúcar fue uno de los detonantes. Y es que en el centro se vendía a \$12.00 el kilo de azúcar, cuando el precio oficial era de \$2.50. Ante ese abuso se organizaron los primeros socios, esa fue la primera experiencia, se organizaron, cooperaron entre ellos, como pudieron pusieron dinero para comprar azúcar en conjunto y llegaron a sus pueblos con azúcar a venderla a \$2.50, al costo. Esto fue muy bueno porque les quitaron el monopolio de la venta de productos básicos a los comerciantes del centro. Pero eso sólo lo pudieron hacer juntos, cooperando (Aldegundo González).¹⁵

Posterior a esta experiencia, logran vender de manera directa el café, consiguiendo un precio tres veces mayor al que les daban los intermediarios locales. Además, una vez que se constituye formalmente la Tosepan en 1980,¹⁶ los socios diversifican sus actividades.

En 1982 se inicia un proyecto de construcción de caminos para el acceso de las comunidades. Para ello, contraen deudas para comprar maquinaria que les posibilitara abrir brechas y pavimentar; también se crea una caja de ahorros que hasta la fecha intenta frenar la usura (contrarrestar los altos intereses que imponen los prestamistas al crédito que otorgan); diversifican sus productos incluyendo la producción de pimienta, miel, maracuyá, bambú, etcétera; crean una infraestructura importante como el beneficio de los ingresos por la producción y venta del café (oficinas, restaurantes, panadería, un hotel sustentable y un centro de formación con biblioteca, salas de trabajo y un auditorio). Por supuesto, en este proceso van consolidando las acciones formativas de sus socios. De manera paulatina crecen convirtiéndose en un actor con presencia político-social en la región, lo que le permite contrarrestar a los caciques y negociar con el Estado en varios niveles; además han construido vínculos con universidades y organizaciones de la sociedad civil ¿En la constitución de este sujeto colectivo (histórico y político) como se imbrica el sujeto pedagógico?

15 Entrevista realizada el 17 de noviembre de 2012 en Cuetzalan, estado de Puebla a Aldegundo González Álvarez, miembro de la Tosepan y responsable del Área de Formación y Cultura de dicha organización.

16 En el acta constitutiva de 1980 firman sesenta socios pero el proyecto impactaba entonces a tres mil personas.

Nociones ordenadoras en la reconfiguración pedagógica de la Tosepan

Situarnos en una perspectiva crítica en educación, nos permite hacer un registro de lo que Ruiz (2009) nombra como *otra educación*, donde los aprendizajes sociales y la producción de saberes se sustentan en el desarrollo solidario y para la vida que “comprende alternativas pedagógicas que se configuran en los márgenes del discurso gubernamental y se articulan en los movimientos sociales como una forma de expresión de la lucha política-pedagógica” (Ruiz 2009 9), y que surgen de la conciencia histórica que se articula a otra manera de construcción de la realidad. Este es el caso del trabajo educativo en la Tosepan.

La inscripción de la otra educación como movimiento pedagógico es la educación popular que en América Latina mantiene una importante tradición, como proyecto alternativo que Freire (1973, 1977, 1982 y 1988) apuntala de manera importante por su función liberadora a partir de la concientización. Gajardo refiere esta perspectiva como:

Formas alternativas de educación concientizadora [...] que, inserta en procesos de movilización y organización popular podía utilizarse como apoyo en la tarea de elevar los niveles de conciencia política, mejorar la capacidad de movimiento y viabilizar la adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas para participar del poder social y la gestión colectiva de los medios de producción (1985 8).

Freire *et al* (1987) por su parte, la considera como una práctica social inscrita en un proceso mayor, donde los sectores populares organizados se conforman como entes politizados.

Un registro de estos muestra la diversidad de experiencias que rebasaron un posible reduccionismo,¹⁷ obligando a sus actores a leer la realidad más allá de adoctrinamientos y articularlos al sentido socialmente construido de las propias comunida-

17 Al respecto, el equipo APPEAL, reconocía en la década de 1980 que la educación popular latinoamericana se limitaba al actor educativo únicamente como sujeto perteneciente a una clase social advirtiendo con esto “la reducción del sujeto de una educación alternativa al proletariado y la suposición de la existencia de una esencial conciencia de clase” (Puiggrós y Gómez Sollano, coords. 1992 206).

des, las cooperativas (como la Tosepan), los barrios populares, las fábricas, los mercados y los espacios públicos; lugares donde se fueron armando proyectos desde esta perspectiva. Y es que la concientización que refiere Freire como “la toma de conciencia que se profundiza, es generada en la praxis y la reflexión sobre la propia lucha” (Freire 1987 176), lo que le permite a cada organización hilar su propia historia desde sus circunstancias.

Esto posibilitó un corpus que muestra lo heterogénea de la educación popular, vinculada en todo caso por la conciencia crítica del sujeto colectivo, que tiene como nodal la articulación de lo político y lo pedagógico en el proceso formativo.

Al respecto, Ruiz plantea que:

en el campo educativo latinoamericano, lo popular vuelve a tomar significado mediante el proyecto de la educación del pueblo, vinculada al espacio de vida de los sujetos, con el saber de las organizaciones y la formación del sujeto colectivo, y con los poderes locales y los movimientos sociales (2009 41).

Las reivindicaciones sociales que se fueron dando, en muchos casos recuperan la bandera de la educación popular, como práctica social formativa. En el caso de la Tosepan Titataniske, advertimos que la educación popular es el eje transversal de su proyecto alternativo, diseñado por los propios sujetos organizados en torno a transformar su realidad social. Dadas las circunstancias socio-históricas en que se sitúa, identificamos dos factores en juego: la lucha de clases y la reivindicación étnica. Ambas van a ser sustento de su proyecto, sin embargo la segunda va a ganar posición en cuanto al reconocimiento identitario al estar inscripta contextualmente en la lucha histórica por la reivindicación indígena.¹⁸

En la Tosepan, la idea de pueblo va a ser precisamente el motor que permite la consolidación de la organización, debido a que las prácticas comunitarias son formas sociales instituidas fuertemente entre los indígenas y al ser recuperadas en la estructura de la organización, en la toma de decisiones y en la

18 Por ejemplo, en 1994 el alzamiento zapatista en el estado de Chiapas, México, interpela no sólo al Estado y a la sociedad en general, también a los propios movimientos, organizaciones y pueblos indígenas. La Tosepan por su parte lee desde su realidad las implicaciones de este movimiento recuperando elementos de su planteamiento.

distribución del trabajo, se crea un verdadero vínculo social y con esto se potencializa la comunalidad¹⁹, que le da sentido a lo social, a la vida y al trabajo desde lo colectivo, así como la complementariedad y la integridad (Díaz 2004).

Así, desde lo educativo el acento está puesto en la formación del sujeto colectivo constitutivo de la organización, el nosotros histórico con perspectivas a futuro. En ese caso, nos parece importante recuperar la noción de sujeto pedagógico acuñado por APPEAL porque sitúa en él a más de un individuo en relación a lo educativo:

Los sujetos que producen educación, es decir, los sujetos pedagógicos, son el producto de múltiples combinaciones de lo pedagógico y de aquellos procesos sociales que no son pedagógicos sino políticos, ideológicos, relativos a la organización social [...] La relación entre educador y educando, siempre mediada por el currículum (consciente e inconsciente, manifiesto u oculto, más planeado o más espontáneo, en germen, fragmentado o desarrollado), será denominada “sujeto pedagógico” (Puiggrós y Gómez Sollano, coords. 1992 234).

De esta manera, el sujeto pedagógico se constituye desde el vínculo y en diálogo como formas de aprendizaje, lo que permite construir el proyecto común. Así, el acto educativo es una comunión, un asunto colectivo de corresponsabilidad y de un activismo político que permite la participación en los asuntos de la organización, donde “la categoría pedagógica por excelencia es la decisión”, (Freire *et al* 1987 179) en un acto de “re-ligare” (Maffesoli 2004) amplio, recuperando la propia práctica social a partir de un proyecto colectivo transformador.

Desde el ámbito educativo el sujeto colectivo, cosificado en el nosotros autogestivo, es el sujeto pedagógico constitutivo, abierto, precario y en formación, esto es, el sujeto de la decisión. Para ello, la experiencia del cuerpo social es el andamiaje para leer sus condiciones y posibilitar el cambio.

19 La comunalidad define la inmanencia de la comunidad, tomando en cuenta para ello las nociones de lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integridad [...] Los elementos que definen la comunalidad son: la tierra como madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo como un acto de recreación y los ritos y ceremonias como expresión del don comunal (Díaz 2004 367-368).

Freire refiere que es “en la experiencia de ser explotadas y en la práctica de unirse y organizarse para superar la situación concreta de opresión que las clases populares se concientizan” (Freire 1987 175). Así, desde la experiencia de opresión de estos campesinos indígenas, se va a constituir otra experiencia, la liberadora, que se arma a partir de crear su organización y reflexionar y actuar sobre sus propias condiciones de vida.

En este caso, la experiencia es vista “no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser, sino desde una lógica del acontecimiento [...] La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe” (Larrosa 2003 5); donde es posible otra construcción de vida, alternativa a la hegemónica, que permite experimentar nuevas posibilidades. Y es que “la experiencia no es simplemente un lugar por el cual se pasa, sino que es un lugar en el cual se produce” (Puiggrós y Gagliano, dirs. 2004 118).

Sin embargo, la experiencia del cuerpo social, que posibilita la conformación del sujeto pedagógico, “no existe sin continuidad de la historia, sin recepción de legado” (Puiggrós y Gagliano, dirs. 2004 118). Es importante entonces identificar ese legado como elemento constitutivo del nosotros indígena que por supuesto se instala en los propios procesos de transformación, como la parte irrenunciable desde la cual es posible leer el cambio.

Para Maffesoli:

La experiencia y/ lo/ vivido/ colectivamente/, no se limitan a un ideal lejano, a la realización de una sociedad perfecta en el devenir, sino que tejen, por lo contrario, una trama sin fin, todos los afectos, las emociones, las pasiones constitutivas de la vida de todos los días, con el fin de conformar el tejido social y natural compartido en común, que arma de sentido la cotidianidad y posibilita el vivir juntos (2005 126).

Y es precisamente en el ámbito cotidiano en el que la educación popular se constituye como acción transformadora, donde el sujeto pedagógico, como sujeto de la experiencia, se forma en un proceso complejo de larga data.

En este sentido, lo que está en juego en la formación es praxis y trabajo intelectual, un ejercicio constitutivo abierto, inacabado y posibilitador. Es precisamente en ese campo, en el de la forma-

ción²⁰ donde se configura el sujeto de la experiencia como sujeto pedagógico. La formación como experiencia social plena, de búsqueda, que tiende a constituir de manera contingente y precaria al sujeto, permite que este se coloque frente a su realidad; en este ejercicio, el sujeto pedagógico se potencia, entendiendo que “la potencialidad exige reinsertar la subjetividad del sujeto en la realidad que se construye, por consiguiente, el conocimiento se transforma en consciencia, a través de la institucionalidad de las prácticas sociales” (Zemelman 1999 56).²¹ En este caso, desde la conformación de la propia Tosepan, lugar de constitución del sujeto colectivo y de las tramas personales y comunales.

Conformación de la Tosepan desde la educación popular

La Tosepan se configura como un actor social que en su estructura gesta un proyecto contrahegemónico,²² sustentado a partir de tres ámbitos imbricados: el económico, el cultural y el político; todos, atravesados por lo educativo.

Estos les han permitido confrontar las prácticas hegemónicas que históricamente habían sojuzgado a sus miembros. El plano económico se circunscribe a la gestión colectiva de los medios de producción, el abasto de productos básicos y la comercialización; el cultural en la defensa de la identidad comunitaria y el entorno, a partir del uso, fomento y creación de saberes y arte indígena; y, el político al conformar un proyecto alternativo a las prác-

20 Yurén refiere, retomando las ideas de Hegel y la teoría de Habermas, que “la formación es un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma, el movimiento del para sí” (Yurén 2000 9).

21 La idea que Zemelman (1999) desarrolla del conocimiento que se transforma en conciencia, conforma un pilar en la formación ya que, para transformar el conocimiento en conciencia, se requiere aprehender y situarse en una realidad socio-política encaminada al bien común.

22 El principal objetivo de esta Unión de Cooperativas es luchar en forma organizada para mejorar las condiciones de vida de sus socios (Tosepan Titataniske 2003). Su misión es: 1. Lograr que los socios tengan un hogar sustentable y que satisfagan sus necesidades nutrimentales; 2. Fortalecer áreas productivas que permitan mejorar los ingresos de los cooperativistas; 3. Dar oportunidad a las familias de los socios para que desarrollen sus capacidades individuales y colectivas; 4. Rescatar, conservar y revalorar los conocimientos y principios de las culturas maseual y totonaku; 5. Crear espacios de reflexión que permitan la convivencia de hombres y mujeres en equidad; y 6. Aprovechar los recursos naturales de la región de forma racional para heredarlos en mejores condiciones a los hijos y nietos (Tosepan Titataniske s/f).

ticas de usura y explotación en la región. Con esto se constituye en un actor político que abre las posibilidades para negociar, desde una posición de fuerza, con diferentes actores sociales. Y, como eje transversal, la educación popular “inscripta como práctica social de un proceso más amplio que el meramente educativo en el que se busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político consciente y organizado” (Freire *et al* 1987 37). De esta manera se logra una experiencia transformadora del sujeto colectivo en cuestión.

En el trayecto de la Tosepan, lo educativo se articula a tres líneas de acción. La primera es la formación desde la constitución de la organización (en las asambleas para la toma de decisiones, en el diseño de proyectos, en la producción, la comercialización y en las negociaciones intra y extracomunitarias); otra, en los talleres de capacitación que se diseñan para los socios y sus familias, que en ocasiones se extienden también a ámbitos más amplios y abiertos (escuelas, municipios, organizaciones de la sociedad civil, etcétera); y, la tercera más vinculada a la experiencia escolarizada: una escuela preescolar y primaria intercultural bilingüe para los hijos de los cooperativistas, de carácter autogestiva, con planteamientos pedagógicos de la escuela activa y con un currículum propio.

Primer eje de formación y constitutivo a la organización

Este eje es el plano de la formación desde la praxis y la reflexión, donde el sujeto colectivo, haciendo conciencia de su experiencia de opresión, busca transformar su realidad. En este caso, el sujeto pedagógico son los socios, la mayoría cafecultores indígenas y los agrónomos (estos últimos con una formación marxista), quienes juegan un papel de acompañamiento.

Aquí, el sujeto pedagógico se conforma al armar e institucionalizar la experiencia organizativa. En este caso, las propuestas técnicas y políticas de los agrónomos, junto a las prácticas comunitarias como la asamblea (donde se decide el propio proyecto y las acciones a realizar) y el trabajo colectivo (la faena), permitieron crear y operar la alternativa. Esta tarea conjunta generó la formación activa de los miembros, como refiere Aldegundo González, responsable del área de formación y cultura de la Tosepan:

Durante treinta y cinco años nosotros hemos aprendido a formarnos, fuimos dando respuesta a nuestras necesidades, recupera-

mos nuestros propios conocimientos, buscamos alternativas, diseñamos proyectos, los cuales están inmersos en procesos de aprendizaje. Incluso en la implementación enfrentamos problemas dentro y fuera de la cooperativa que nos hicieron aprender. Todo esto nos permitió llegar a donde estamos (Aldegundo González).²³

La experiencia colectiva y los acontecimientos fueron instituyendo el proyecto que se gestó al tener que “leer el mundo, pero sobre todo, ‘escribir’ o ‘reescribir’ el mundo que quiere decir transformarlo” (Freire 1987 175). De esta manera, se constituye la lectura crítica de la realidad y se crea el proyecto como posibilidad de reescribir la historia pero ahora a modo propio, desde la gestión colectiva. Entonces, el proyecto es el diseño de la utopía posible y en torno a él se realizan prácticas educativas como el diálogo, el debate, la toma decisiones y la propia praxis. Esto nos permite reconocer que este eje es el constitutivo de la organización.

*Segundo eje, el centro de formación y capacitación
Kaltaixtapaneloyan*

Para la difusión de la cultura y la educación, la cooperativa fundó en 2001 un centro de formación llamado Kaltaixtapaneloyan²⁴ –“La casa donde se abre el espíritu”–, a partir del siguiente planteamiento:

Tomando en cuenta que vivimos en una región predominantemente indígena y campesina y que llevamos ya más de veinte años luchando por mejorar nuestras condiciones de vida y por apropiarnos del poder en lo económico, en lo político y en lo social, es nuestro deseo que el centro de formación contribuya a este proceso uniendo la capacitación técnica con la consolidación de la conciencia campesina e indígena (Tosepan Titataniske 2001).

Para ello la organización asume el reto de ampliar y profundizar la concientización económica, política, etno-cultural, de género y ambiental. Es importante señalar que la formación y capacitación han sido actividades que siempre se han llevado a cabo en la cooperativa. Sin embargo, con el Centro de Formación

²³ Entrevista citada.

²⁴ La infraestructura del centro incluye biblioteca, sala de cómputos, restaurante y salones para reuniones, talleres y conferencias.

crean una estructura por líneas²⁵ y se formalizan las actividades educativas. Con esto se conforma un currículum diseñado a partir de las actividades que consideran relevantes para la vida y el trabajo.

En esta tarea, la cooperativa ha desarrollado innovadores programas de educación ambiental utilizando los sistemas agroforestales para la enseñanza ambiental in situ. En la dimensión social existe un programa realizado por y para las mujeres, que incluye la creación de tortillerías, panaderías y venta de artesanías, y un programa de turismo alternativo que integra instalaciones propias (cabañas, habitaciones y cafetería) y ofrece recorridos diversos por la región (Toledo 2009).

El centro de formación que habilita a los socios para especializarse en sus áreas de trabajo, es un espacio comunitario donde se vinculan los saberes ancestrales, el legado campesino que cuidadosamente se ha transmitido de generación en generación y que podemos nombrar como “saberes socialmente productivos” (Puiggrós y Gagliano, dirs. 2004), aunados a formas de trabajo innovadoras. En estas circunstancias, desde la reflexión y apropiación crítica de nuevos saberes, se forman los socios desde una experiencia colectiva.

Tercer eje, la educación escolarizada

Nosotros creamos nuestra escuela, empezamos con preescolar y ahora ya tenemos primaria. Aquí, además de trabajar contenidos estipulados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), tratamos de fortalecer algunas cosas que la escuela formal no tiene, por ejemplo, el amor al campo, el fortalecimiento de la cultura local tradicional. La lengua y otros elementos que parten de la cosmovisión del pueblo. También la forma en que enseñamos es diferente, es activa y la escuela se abre al campo y a la comunidad (Aldegundo González).²⁶

En 2006 se inicia este proyecto con educación preescolar y ahora trabajan también con los primeros años de educación pri-

²⁵ La propuesta alternativa se constituye a partir de siete líneas: manejo integral de los recursos naturales, cosmovisión y manejo del medio ambiente, identidad étnica intercultural, calidad humana, formación de formadores y educación formal. Campos de formación con sus respectivos proyectos.

²⁶ Entrevista citada.

maria. Esta experiencia está en construcción y todavía se preguntan ¿cómo podemos llegar a lo mismo que plantea la SEP pero por otra ruta? y ¿cómo nuestra escuela va a enseñar para la vida y el trabajo recuperando el amor al campo?

A esta escuela asisten 52 estudiantes (hijos de los socios) que se están formando con conocimientos básicos, pero también desde las líneas de formación de la organización. El sujeto pedagógico en esta escuela es abierto y conforma una red: los estudiantes, los maestros, los educadores de la comunidad y los pedagogos que apoyan en la construcción del currículum. Todos ellos se vinculan al proceso enseñanza-aprendizaje tanto de manera estructurada como rizomática (Deleuze y Guattari 2003), pues desde cualquier proyecto educativo se pueden vincular unos u otros actores y crear una ruta de aprendizaje.

Este proyecto educativo se constituye en un lugar de resistencia, de lucha. Alternativa a la escuela que el estado brindó a los padres de estos estudiantes y a sus abuelos, en la cual les negaron hablar y escribir en su lengua materna y les enseñaron mal el español; donde sus saberes fueron sometidos,²⁷ y lo que más se les ofreció fue una escuela pobre. Ahora, ante la experiencia escolarizada de los socios, estos crean un proyecto diferente para sus hijos, alternativo: una escuela que se alza con gran dignidad, un semillero de la Tosepan Tataniske,²⁸ porque precisamente lo que han aprendido es que Unidos pueden todo.

Ese nosotros potenciado desde la educación popular

Por más de setenta décadas las políticas agrarias en México han fomentado de manera progresiva y sostenida, la disparidad entre el agro industrializado y los ejidatarios, comuneros y pequeños propietarios. En este contexto, la Tosepan Titataniske se constituye de manera regional como un espacio alternativo que gesta otra forma de relación económica, política, social y pedagógica, en una zona históricamente caciquil. Con esto, la organiza-

27 Foucault refiere que por saberes sometidos entiende dos cosas. Por un parte, los contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales [...] y en segundo lugar a toda una serie de saberes que estaban descalificados como no conceptuales, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos, pero paralelo y marginal (Foucault 2006 21).

28 Es importante señalar que en la escuela se enseña historia regional, en la cual se da cuenta de las formas de explotación caciquiles instauradas en la región y la conformación de la Tosepan como una respuesta contrahegemónica indígena.

ción intenta detener en la región, los procesos de “migración forzada” (de los campesinos hacia la ciudad). Esto para ellos todavía es un reto debido a que mantienen una dependencia de abasto y comercialización del exterior (a nivel nacional e internacional); no obstante, han logrado una estructura social y productiva importante que les permite buscar estrategias y negociaciones que posibiliten a los socios vivir de manera digna.

En esta dinámica, ellos deciden y delinean su futuro, desde los espacios de negociación que han abierto, desde la incursión de nuevas experiencias productivas y manteniendo su legado cultural que es el rostro, corazón y alegría que les da sentido y que han sabido transmitir.

Es importante señalar que en esta región indígena históricamente han mantenido su identidad como forma de resistencia; sin embargo, al estar inscriptos en un contexto amplio, donde se gesta un movimiento latinoamericano indígena de reivindicación fuerte y sostenido (que podemos situar desde mediados del siglo xx) y que en 1994 con el alzamiento zapatista —que cuestiona la relación estado y sociedad con los pueblos indígenas (por la forma en que irrumpe, por sus argumentos y por el momento en que se instala en la escena)—; permite que con mayor ímpetu la Tosepan fortalezca su identidad indígena y sea capaz de leer su realidad más allá de la clase social, situando como elemento nodal lo cultural. Lo que se observa entonces, es que con el tiempo hay un desplazamiento del elemento nodal en el discurso: lo cultural desplaza a la clase social.

En el registro que ha hecho APPEAL sobre las Experiencias Pedagógicas Alternativas producidas en la historia reciente de México se sitúan este tipo de experiencias como comunitarias, en tanto que:

Buscan la construcción de un legado; ven en la educación el medio para transmitir y valorar tradiciones y costumbres, lo que nos habla de la importancia de la creación de proyectos culturales y educativos para tener un sentido de pertenencia a un colectivo (Corenstein *et al* 2012 327).

En el caso de la Tosepan, ese nosotros potenciado desde la educación popular, ha sido capaz de construir una trayectoria comunitaria a partir de tres ejes formativos que sus participantes han implementado a partir de sus propias circunstancias,

posibilitando una propuesta alternativa no sólo educativa, también de vida. Así, en el ingenio de café, en las asambleas comunitarias, en el trabajo colectivo, en la fiesta, en el centro de formación, en la escuela, en el día a día, aparece inscripto el lema de la Tosepan “Siempre juntos”, que es un legado de los abuelos que posibilitó la fuerza que permitió transformar la realidad.

Todo esto nos permite señalar que en procesos de explotación, la lectura de la realidad como “experiencia colectiva” permite el cambio, cuando se construye un nosotros desde lo político y lo pedagógico que disloca lo instituido para armar desde otra lógica la forma de producción, de relación y de construcción de saberes.

A manera de conclusión: nuevos itinerarios, otros territorios

La delimitación y articulación conceptual propuesta y los referentes de carácter metodológico construidos, constituyen una base para abrir líneas de problematización que sirvan, junto con otras, para pensar la producción de alternativas pedagógicas, con el objeto de identificar los entramados culturales de significación sobre los cuales se configuran las experiencias y los proyectos en el ámbito educativo. Las interpretaciones resultantes podrán explicar los principios con base en los cuales se toman las decisiones que guían las formas de intervención de los sujetos y las prácticas específicas, así como las tramas sociales en las que se inscribe y adquiere sentido lo alternativo de un saber y un determinado proceso.

Las experiencias no consideradas por el discurso oficial y los saberes sometidos pueden contribuir a abrir el *porvenir*, con las cartografías que el desafiante siglo XXI nos dibuja frente a la incertidumbre que la racionalidad técnica, instrumental, bélica, mediática, financiera, mercantil y depredadora imprime en contextos de exclusión, pobreza y deterioro socio-ambiental crecientes. El mapa de la diversidad es uno de los territorios por los que este proceso puede transitar a condición de elaborar alternativas que contribuyan a ampliar el campo de las luchas democráticas, marcadas por las diferencias, los antagonismos y la emergencia de nuevos sujetos políticos y educativos, así como por una nueva o diferente articulación hegemónica. Preguntarse sobre lo alternativo es hoy una condición si no 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 socia-

les democráticas y justas que abran la posibilidad de pensar no sólo la sociedad que tenemos, sino la que resulta urgente, necesaria y posible construir. Las experiencias pedagógicas que diversos sectores de la población han generado en la historia reciente de nuestros países, constituye una muestra de ese potencial, así como de las posibilidades que se abren para vincular el presente con opciones de futuro viables, a partir del legado que lo mejor de la pedagogía popular latinoamericana construyó.

BIBLIOGRAFÍA

- Ammann, Ana Beatriz y Eva Da Porta (2008). "Introducción. La producción mediática alternativa. Condiciones de posibilidad en la trama discursiva contemporánea". En Ana Beatriz Ammann y Eva Da Porta (comps.) *Rutas alternativas de la comunicación, procesos de significación social, ideológica y poder*. Buenos Aires: Ferreyra.
- Benjamin, Walter (1967). *Ensayos escogidos*. Buenos Aires: Sur.
- Capó, W. et al (2012). *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Caracas, Venezuela: Editorial El Perro y la rana.
- Corenstein Zaslav, Martha et al (2012). "Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010)". En Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (en prensa).
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2003). *Rizoma*, Valencia: Pre-Textos.
- Díaz, Filiberto (2004). "Comunalidad". En *Diálogos en acción. Segunda Etapa*, México: DGCP.
- Flores, Lúa Graciela et al (1988), *Las voces del campo. Movimiento campesino y política agraria 1976-1984*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM/Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1992), *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- _____ (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- _____ (2006). *Defender la sociedad*. México: FCE.
- Freire, Paulo (1973). *¿Exención o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- _____ (1977). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- _____ (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo *et al* (1987). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Gadotti, Moacir y Carlos Alberto Torres (1993). *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (orgs.) (1994). *Educação popular. Utopía Latino-Americana*. São Paulo: Cortez Editora/Universidade de São Paulo.
- Gajardo, Marcela (1985). “En torno a la teoría y la práctica de la educación popular”. En Marcela Gajardo (comp.). *Teoría y práctica de la Educación Popular*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL-PREDE/OEA/IDRC.
- Gómez Sollano, Marcela *et al* (2012). “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”. En Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.) *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: DGAPA/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (en prensa).
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein Zaslav (coords.) (2012). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: DGAPA/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (en prensa).
- Jara, Oscar (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México: Siglo XXI.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Barcelona: Universidad de Barcelona/Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Maffesoli, Michel (2004). *Nomadismo: vagabundeos iniciáticos*. México: FCE.
- _____ (2005). *La tajada del diablo: compendio de subversión posmoderna*. México: Siglo XXI.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2010). “Micropolítica”. En Marcela Gómez Sollano y Liz Hamui (coords.). *Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate*. México: Secretaría de Desarrollo Institucional-UNAM.
- Mouffe, Chantal (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.

- Nolasco, Margarita (1992a). "Características socioeconómicas de las zonas cafetaleras" y "Relaciones sociales de producción en la cafeticultura mexicana". En Ana María Peralta *et al* *La producción cafetalera en México, 1977-1988*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- Pineau, Pablo (1994). "El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en Argentina". *Revista de Educación*, núm. 305. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1983). "Discusiones y tendencia en la educación popular". *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales. Educación popular en América Latina*, vol. VI, núm. 21. México: UNAM/CONACYT/INI/SEP/CIIS.
- _____ (1984). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémica y perspectivas*. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, Adriana *et al* (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto.
- _____ (orgs.) (1993). *Estudos comparados e educação na América Latina*. Brasil: Livros do Tatu.
- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (1992). *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. México: Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- _____ (coords.) (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, Adriana y Rafael Gagliano (dirs.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Rodríguez, Lidia (2012). "Educación popular y alternativas pedagógicas". Ponencia, 20 de febrero. México: APPEAL/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2009). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*. México: Universidad Iberoamericana/CREFAL.
- Salazar, Ana María (1992). "Introducción", en Ana María Salazar *et al*. *La producción cafetalera en México, 1977-1988*, México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- Sirvent, María Teresa (1994). "La crisis de la educación: una perspectiva a partir de la educación popular". En Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (orgs.). *Educação popular. Utopía Latino-*

- Americana*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora/Universidade de São Paulo.
- Toledo, Víctor M. (2009). “La cooperativa Tosepan Titataniske de la Sierra Norte de Puebla”. *La Jornada de Oriente, Puebla*, 27 de mayo de 2007. Puebla: México.
- Tosepan Titataniske (2003). “Centro de formación indígena Kaltaixpetaniloan de la Cooperativa Tosepan Titataniske”. *Revista Vinculando*, 2003-2013, LXI Legislatura. México: SEP/CONACYT, en vinculando.org/documentos/cuetzalan/centro-formación.htm [fecha de consulta: 3 de abril de 2013].
- Tosepan Titataniske (s/f), “Misión”, en www.uniontosepan.org [fecha de consulta: 30 de marzo: 2013].
- Yurén, María Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*. México: Paidós.
- Zemelman, Hugo (1999). *Reflexiones en tiempos de globalización: reformas de Estado y reformas educativas. La crisis de las ciencias sociales*. Bolivia: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- _____ (2009). *Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método*. México: Cerezo.

Aportes para (re)visitar el concepto de educación como acción cultural liberadora¹

Inés Fernández Mouján

Presentación

La noción de educación como *acción cultural* en la teoría freireana forma parte del marco conceptual amplio de la pedagogía de la liberación y es producto cultural de un momento histórico determinado, por ello, una reflexión de la categoría en un intento de análisis crítico permite redefinir sus términos. La preocupación por este concepto se debe a que este se encuentra estrechamente ligado al teorización realizada por Paulo Freire sobre *educación popular* presente en toda la pedagogía de la liberación. Por otra parte, es mi intención indicar un camino crítico al concepto de *acción cultural liberadora* desde un enfoque deconstructivo que someta a borradura los conceptos claves de una teoría, para (re)significarla, cuestión que revitaliza la teoría y sus propuestas metodológicas. Al mismo tiempo que actualizar y desnaturalizar el discurso freireano, permite ir más allá de posiciones acríticas que repiten sin más frases contundentes enunciadas por Freire y demostrar que el texto freireano fue un testigo clave y un actor contumaz de un tiempo en donde la crítica a la educación dominadora fue una tarea primordial. *La educación como práctica de la libertad* (1979), *Pedagogía del oprimido* (1970), *Acción cultural para la libertad* (1975) son obras que recuperan una tarea colectiva articulada con lo popular, con la

1 Estos desarrollos forman parte de Inés Fernández Mouján (2012). Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

idea de nación inclusiva, libre, soberana y justa; eje sobre el que pivotea la praxis militante de las décadas de 1960 y 1970 del siglo xx.

A la zaga de Fanon y Memmi, Freire, como tantos otros, recoge la preocupación por lograr una identidad nacional y popular dadora de liberación. El concepto de lo cultural subyacente en la concepción freireana de educación.

De modo que resulta central para (re)visitar la categoría de *acción cultural* y analizar la inquietud presentada por Freire referida al tema de *lo cultural*. Como primera premisa, puedo señalar que la preocupación responde a los desvelos de los intelectuales críticos de los países del mundo periférico –América Latina, Asia y África– respecto a los problemas de identidad. Este debate que alcanza su máxima expresión a mediados del siglo xx, como señala Dussel (2005), critica no solo la mera cuestión terminológica, sino también la conceptual. Es decir, comienza una sospecha sobre el legado conceptual europeo y a la imposición de una determinada cultura. Al mismo tiempo que permite prescindir de la concepción sustancialista del término y descubrir las fracturas internas (dentro de cada cultura) y entre ellas (no sólo como “diálogo” o “choque” intercultural, sino más estrictamente como dominación y explotación de una sobre otras) (Dussel 2005 4). Este enfoque asume lo cultural desde la asimetría de los actores en todos los niveles y descubre los condicionamientos culturales de todo pensar colonizado. Entiende que el pensamiento está atado a determinada cultura y articulado explícita e implícitamente a intereses de clases, grupos, sexo y raza determinados. De esta forma, la ingenuidad esperanzadora del progreso cultural comienza a ser cuestionada.

El diálogo intercultural había perdido su ingenuidad y se sabía sobredeterminado por toda la edad colonial. De hecho en 1974 iniciamos un “diálogo” intercontinental “Sur-Sur”, entre pensadores del África, Asia y América Latina, cuyo primer encuentro se efectuó en Dar-es-Salam (Tanzania) en 1976. Estos encuentros nos dieron un nuevo panorama directo de las grandes culturas de la humanidad (Dussel 2005 6).

En estas reflexiones se descubre que es necesario asumir las asimetrías de dominación en el plano mundial. Reconocer, por un lado, la existencia real y concreta de una cultura occidental,

de una identidad eurocéntrica y metropolitana dispuesta hace varios siglos a aniquilar a todas las culturas periféricas y, por otra parte, la existencia de culturas poscoloniales de América Latina (siglo XIX) y Asia y África (siglo XX) (Dussel 2005).

Ahora bien, para profundizar el análisis se hace necesario revisar el concepto de *lo cultural* que subyace en la concepción freireana de educación. Freire entiende *lo cultural* en dos dimensiones: por un lado, desde una dimensión antropológica, en tanto la cultura es la acción del hombre en el mundo y, por otro, un enfoque político que parte de los procesos culturales alienados.

Partiendo de la dimensión antropológica-cultural de corte existencialista, Freire (1967) en *Educación como práctica de la libertad* (1967) plantea que los sujetos crean y recrean el mundo y su cultura. Así, la cultura es acción del hombre en el mundo para transformarlo, como instrumento, como conjunto de obras materiales o espirituales que se desprenden de los hombres y las mujeres y vuelven hacia ellos y los marcan condicionándoles formas del ser y de comportarse. Como señala Flora Hillert:

Freire no entendía cultura como hegemonía ni como modo de vida, sino como todo aquello que es creado por el hombre, desde una visión antropológica. Fue con esta concepción de cultura que escribió y trabajó, problematizando los significados de la cultura (2007 4).

En la segunda dimensión de corte más político-cultural, que Freire desarrolla en *Pedagogía del oprimido* (1970) y en su obra *Acción cultural para la libertad* (1975), se enfoca *lo cultural* teniendo en cuenta los procesos culturales *alienados*. Este análisis lo realiza a partir del concepto de *invasión cultural* que, según el autor, debe incluirse en el debate educativo, pues esta acción colonizadora no escapa a la tarea de enseñar y de aprender. Para Freire, entonces, la *invasión cultural* es una operación que impone una visión del mundo que impide la creatividad y el crecimiento de los dominados y, en consecuencia, resulta enajenante y violenta. De esta forma, la *invasión cultural* es antidialógica, porque los *invasores* se sienten autores y ejecutores de la cultura como así también portadores de la palabra verdadera, mientras que los *invadidos* son solo sus objetos (Freire 2002 195).

En la huella de Fanon: lo político en la acción cultural

Esta forma de dominación, dice Freire, es una acción *mimética*, pues se propone que el invadido vea la realidad desde la óptica del invasor convirtiéndose en algo equivalente a él, pero desde un sentimiento de inferioridad intrínseco, y entienda que los valores del colonizador son su pauta de vida. Esta imposición tiene lugar a nivel de la superestructura, de allí provienen los mitos de superioridad o los modelos de dominación que se hallan interiorizados en la conciencia alienada. Porque cuanto más mimetizado se encuentra el invadido con la situación colonial, mayor será la estabilidad del poder hegemónico. La manipulación y la invasión cultural, en tanto fenómenos sociales y culturales, se imponen depotenciando al dominado e imponiendo una única visión del mundo en la medida que frenan la creatividad e inhiben el desarrollo de su potencia como seres humanos (Freire 2002 195). Esta acción cultural impuesta y superestructural configura los mitos culturales que persisten y organizan la vida de hombres y mujeres que sufren la situación colonial. A la zaga de Fanon, Freire señala: “Cuanto más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de estos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo” (2002 197). Esta operación mimética es la que Freire se propone denunciar y por ello presenta una pedagogía que entienda a la educación como *acción cultural*, pero en clave transformativa y liberadora. Una acción educativa descolonizadora como instancia superadora de la situación colonial, pues, señala Freire, en la medida que la estructura rígida de carácter dominador se sostenga, el resto de las instituciones (tanto educativas como sociales) no pueden escapar a esta influencia, dado que participen de modo general en las condiciones objetivo-culturales de la totalidad impuesta. Esta inmovilidad obligada por la invasión cultural y su consecuente dominación, no solo influye en el carácter de las instituciones, sino que también, agrega el autor, se replica en las relaciones interpersonales, por ello, se hace necesario que los hombres y mujeres descubran:

las supervivencias míticas que en el fondo no son sino las realidades forjadas de una vieja sociedad [pero] lo paradójico de esta invasión es, sin embargo, que no la realiza la vieja élite dominadora

reorganizada para tal efecto, sino que lo hacen los hombres que tomaron parte de la revolución. “Alojando” al opresor, se resisten, como si fueran el opresor mismo [...] como seres duales aceptan también, aunque en función de las supervivencias, el poder que se burocratiza, reprimiéndolos violentamente (2002 205, el entrecomillado es del original).

De este modo, la adherencia al opresor impide localizarlo y criticarlo pero, dice Freire: “repitiendo a Fanon, fuera de ellas [...] localizándolo, se reconocen a un nivel crítico, en antagonismo con él” (2002 210). Así, para Freire, la *acción cultural* liberadora de los hombres y mujeres —en tanto quehacer que se realiza en un tiempo y en un espacio— exige la comprensión de la educación como intervención cultural pues, como la opción es una operación dialógica y transformadora, es imprescindible entender y asumir la educación como un acto de conocimiento y no de memorización. Esta afirmación es una idea insistente y que da consistencia a toda la obra freireana en tanto que el autor entiende que todos —los hombres, las mujeres y los niños y niñas— son capaces de conocer y que esto es condición de humanidad. Entiende, pues, que la igualdad es el punto de partida de toda operación cognitiva y propone que una educación dialógica radical es irrupción en los esquemas establecidos, hasta ese momento. En los modelos educativos que parten de la hipótesis de que a los sujetos subalternos solo les queda memorizar y no les es posible participar del acto constructivo y creador del conocimiento. La apuesta del poder dominador —observa Freire— es a una práctica educativa que solo debe remitirse a un conjunto de técnicas consideradas neutrales y universales que ejerzan la disciplina, el orden y mantengan el silencio. Ante este diagnóstico sobre la acción dominadora resulta imprescindible, para Freire, proponer una educación como a *acción cultural liberadora*. Una educación en donde la *toma de la palabra* instituya un acto de conocimiento como lugar de pensamiento y lenguaje. Porque entiende que estos elementos articulados constituyen un todo que genera una relación dialéctica entre el sujeto y su realidad histórica y cultural concreta (Freire 1975 8). Sin embargo, advierte Freire, es necesario tener en cuenta que esta operación no se realiza mágicamente ni automáticamente pues, en el caso de las sociedades colonizadas, es decir, donde se desarrollan procesos culturales alienados, el propio pensamiento-lenguaje no atraviesa el

proceso de subjetivación-objetivación; el sujeto deshumanizado no se asume como sujeto pensante, sino a través de *otro*, se encuentra alienado en el discurso del *otro* “colono”, poderoso y opresor. Por ello, el concepto que construye sobre la realidad no se corresponde con la realidad objetiva, sino con la realidad que imagina. Esto le impide actuar como sujeto pensante sobre la realidad para transformarla. En la situación de dominación colonial, los procesos de subjetivación y objetivación se encuentran disociados (Freire 2002).

El hombre alienado, para Freire, es un hombre nostálgico nunca comprometido con su mundo real, pues aparenta ser más de lo que es realmente, y esta es una de sus aspiraciones alienadas. De todas maneras, esto lo advierte Freire en la tradición de Fanon, el procedimiento de desalienación/descolonización y, en consecuencia, de humanización no es simple y directo, no es que frente a la dominación emerjan los actos liberadores. Ellos no resultan del efecto directo del hastío de las víctimas del sistema colonial, sino que es necesaria la pregunta política que vincula el deseo político y cultural con la dimensión factual de la experiencia (De Oto 2010 5). Del mismo modo que Fanon, Freire entiende que no hay una narrativa ideal de la liberación, sino que es en la alienación donde encuentra la posibilidad de interpelación. A la zaga de Fanon, Freire piensa la historia como experiencia y entiende que la conciencia de uno mismo y del mundo no es el resultado de una elección puramente privada, sino de un proceso histórico, a través del cual los pueblos se reflejan sobre sí mismos y perciben su dependencia. Parafraseando a De Oto (2010), siguiendo las huellas de Fanon, Freire no tiene una pasión por relatar los hechos de una memoria perdida, ni de recrear el pasado, sino que su narrativa se inscribe en la *acción educativa* como *acción cultural* que no se funda en contar la historia de la educación, sino en una educación que es movimiento histórico, es decir, la práctica educativa es acción situada social, cultural y política.

Su análisis no queda reducido a ubicar en la educación la relación opresor-oprimido sino que pretende una escritura que muestre y marque lo no contado de la educación. Enunciar la alienación como representación de una separación de las potencialidades del sujeto, es mostrar el lugar donde ocurre la subjetividad. La alienación es, en términos freireanos/fanonianos, “conciencia global del proceso del colonialismo, automutilación

de la experiencia social y cultural, y es práctica de nuevas habilidades culturales” (De Oto 2010 5). Por eso, este discurso “al tiempo que describe el proceso de construcción de una conciencia desplegando la existencia histórica de la alienación, sienta las bases para su propia existencia concreta en la articulación política de las subjetividades emergentes/resistentes al colonialismo” (De Oto 2003 6). En un punto, como dice De Oto, no se escuchan sino los ecos de Marx en tanto la potencia de los sujetos se conoce cuando se articula una conciencia crítica que ha podido tener lugar gracias al conocimiento de su situación de deshumanización.

Pero esta no es una posición dialéctica sin más, sino que es una posición dialéctica crítica la que asumen Freire y Fanon, pues lo que enuncian es que no se trata de una mera reciprocidad de reconocimiento, sino que esta sucede en la situación colonial. Como señala Said, refiriendo a la interpretación que Fanon hace de la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo a la luz de la situación colonial, “lo que quiere el amo no es el reconocimiento sino el trabajo del esclavo” (Said 2004 327). Y el esclavo para lograr el reconocimiento debe tomar conciencia del lugar de subordinación que le tiene reservado el colonialismo y saber que la lucha es en el mismo territorio donde antes aceptaba la subordinación, el ser designado como inferior, como *otro* (Ibíd). Reitero que, si bien se escuchan los ecos de la influencia hegeliano-marxista, la historia es concebida, desde Freire y Fanon, en un *más allá* del límite moderno, dado que entienden que hay pueblos *innombrados*, sin historia (el lumpen-proletariado, el campesino analfabeto, el subalterno). Este es el rumbo que Freire va a rescatar (desde Fanon) con el concepto de *oprimido*. El colonizado, dice Fanon, una vez que asume el proceso de descolonización, pone todo su impulso en hacer peligrar la seguridad de la ciudad del colono. De este modo, señala Fanon:

Hasta el concepto de sociedad precapitalista, bien estudiado por Marx, tendría que ser reformulado. Porque a pesar de haberse impuesto, a pesar de la domesticación lograda, de la apropiación de las tierras y de la mano de obra esclavizada el colono sigue siendo un extranjero. Porque la “especie dirigente, es antes que nada, la que viene de afuera, la que no se parece a los autóctonos, a *los otros*” (Fanon 1974 35; el entrecomillado y las bastardillas son del texto original).

La ruptura es cultural y política, el cambio se da cuando el colonizado, en su proceso de deshumanización, se reconoce en su propia historia y se burla de la supremacía de los valores blancos. Dice Fanon:

Los campesinos sin tierra, que constituyen el *lumpen proletariat*, se dirigen hacia las ciudades, se amontonan en los barrios miserables de la periferia y tratan de infiltrarse en los puertos y las ciudades creados por el dominio colonial. [...] El lumpen-proletariat constituido y pesando todas sus fuerzas sobre la seguridad de la ciudad, significa la podredumbre irreversible, la gangrena, instaladas en el corazón del dominio colonial. Entonces los rufianes, los granujas, los desempleados, los vagos, atraídos, se lanzan a la lucha de liberación como robustos trabajadores. Esos vagos, esos desclasados van a encontrar, por el canal de la acción militante y decisiva, el camino de la nación. No se rehabilitan en relación a la sociedad colonial ni con la moral del dominador. Por el contrario, asumen su incapacidad para entrar en ella. Esos desempleados y esos subhombres se rehabilitan en relación consigo mismos y con la historia. También las prostitutas, las sirvientas, las desesperadas, todas y todos los que oscilan entre la locura y el suicidio van a reequilibrarse, a actuar y a participar de manera decisiva en la gran procesión de la nación que despierta (Fanon 1974 119-120).

El oprimido/colonizado para Fanon, del mismo modo en Freire y contrariamente al signo del *lumpenproletariado* de corte europeo marxista es, por su marginalidad condición de constitución de un cambio revolucionario, pues son sujetos activos que irrumpen en la escena política y cultural tomando la palabra y como dice Fanon con su acción militante abriendo el camino a la constitución de una nueva nación, la de los *condenados de la tierra*. La *acción cultural*, como propuesta política, pone en evidencia que, en las prácticas opresivas coloniales hay resistencia, que si se asume la acción cultural como práctica liberadora es posible reconfigurar el pensamiento social y, a partir de allí ensanchar los límites de las representaciones sociales, desanclar a los individuos de las historias de confinamiento en las que se encuentran. En la situación colonial, dice Freire, el oprimido no tiene lugar para asumir su propia subjetividad, para construir su relato, porque no hay espacio para que su palabra sea escuchada, solo se la atiende para reprimirla y acallarla.

Cierre

Freire nos convoca a realizar el esfuerzo por atender la historia de los sujetos subalternizados y propone una educación que atienda al sujeto/analfabeto que desea aprender. Pues aprender es un acto de conocimiento y posibilidad de toma de la palabra, es reflexión, es diálogo del que enseña con el que aprende con el fin de producir, conocimiento juntos, en definitiva, es acción cultural liberadora. De modo que, el lugar educativo, desde este enfoque, es lugar de producción subjetiva, de pensamiento, de lenguaje y de conocimiento de cada uno de los participantes del encuentro educativo.

Ahora bien, hay otro elemento en el cual vale la pena detenerse: no basta con tener la intención y voluntad, es necesario asumir el papel de sujetos activos de la propia historia. No es cuestión de que el aprendizaje sea un mero juntarse a conversar de lo que pasa, a memorizar o repetir tales o cuales sílabas o palabras, sino que exista una reflexión crítica del proceso de leer y escribir, un profundo significado del habla comprometida con la realidad. Porque el enunciado, el vocabulario, es palabra y acción al mismo tiempo y, en el diálogo, el educador y el aprendiz asumen el lugar de sujetos de conocimiento que pueden *desmitologizar* la realidad, emerger de su inmovilidad, y volver a la realidad con conciencia crítica asumiendo histórica y políticamente su lugar en el mundo. Porque yendo más allá de la *cultura del silencio*, de los mitos de inferioridad natural impuesta pueden ejercer el derecho de ser partícipes activos de la historia y de las transformaciones sociales y culturales. En este sentido, Freire (1975) manifiesta que no se trata de una posición idealista, sino de entender que la acción sobre el objeto debe ser analizada críticamente a fin de comprender el propio objeto y el conocimiento que de él se tiene. La reflexión crítica es de ambos, del que enseña y del que aprende, y en este proceso es necesario relacionar *hablar la palabra con transformar la realidad*, puesto que es indispensable asumirse como sujetos históricos. Así, el proceso de alfabetización es el acto de conocimiento que implica la existencia de procesos interrelacionados. Por un lado, el contexto de auténtico diálogo entre educadores y educandos, como sujetos de conocimiento del mismo nivel y, por otro, el contexto real y concreto de los hechos sociales que deben ser analizados críticamente. En el análisis, dice Freire, se descubren las razones que se

esconden detrás de la mayor parte de las actitudes frente a la realidad cultural, por ello, la *readmiración* es parte primordial de este proceso. Pues, es la capacidad de pensamiento crítico, la que posibilita un *más allá* de la mera opinión y es la que permite descubrir las relaciones con el mundo histórico y cultural en el que se existe (Freire 1975 95).

Esta operación implica una reflexión radical sobre el *sí mismo* porque no se trata de tarea ingenua, ni de fabricar la *idea liberadora*, sino de reconocer claramente los límites que esta acción conlleva, producto de la fijeza de la realidad cultural impuesta. No solo es posible una acción cultural liberadora a partir de un esfuerzo intelectual, sino que es necesaria su praxis y, en este sentido, el educador junto con sus educandos cumple un rol insoslayable. Asumir que la realidad opresora condiciona la percepción y la forma de actuar de los agentes. Determina expectativas, aspiraciones y acciones, pues la imposición cultural y política es asumida como inmutable, como algo superior a las fuerzas de resistencia. De modo que, para poder resignificar y justificar el debate sobre lo cultural y la educación y su estrecha relación con los procesos identitarios es necesario reconocer que si bien hay un sistema que reproduce las condiciones sociales injustas, una estructura económica y política que ejerce un poder neo-colonial, de acumulación de riquezas y que devalúa constantemente a las culturas de los *otros* y las considera despreciables, insignificantes y no importantes. Estas existen, con una identidad cultural histórica y estratégica, que no es ni lo idéntico ni lo original, sino que es identidad independiente y distinta, relational e incompleta, siempre contingente. Pues, como señala Grossberg, la cultura y la identidad son efecto temporario e inestable de relaciones que se definen marcando diferencias (Grossberg 2003 152).

En conclusión, la *acción cultural liberadora* pone el acento en la diferencia, en una identidad cultural diversa y compleja, y en cómo se logra el compromiso colectivo para el esclarecimiento crítico de la libertad, cómo se discuten los mitos y las ideologías que la situación de dominación/alienación comporta y cómo se tensiona la novedad con la repetición de lo dado. Entenderla así es praxis educativa que asume lo incierto, la toma la palabra, se apropia del contexto y se inserta en la realidad *con* otros para su transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- De Oto, Alejandro (2010). "Huellas del sujeto: Historia y liberación en Frantz Fanon", *Páginas de Filosofía*, vol. 11, núm. 13.
- _____ (2003). *Frantz Fanon. Política y poética del sujeto poscolonial*. México: Colegio de México. Centro de Estudios de Asia y África.
- Dussel, Enrique (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación*. México: UAM.
- Fanon, Franz [(1961) 1974]. *Los condenados de la Tierra*. Buenos Aires: FCE.
- Freire, Paulo (1967). *Educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ [(1970) 2002]. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Grosberg, Lawrence (2003) "Identidad y estudios culturales. Y no hay nada más que eso", en *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Hall, Stuart (2003). "Introducción: ¿Quién necesita identidad?", en *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Hillert, Flora (2007). "La tercera tesis y el debate Freire-Lenin", en v *Coloquio Internacional Marx-Engels. Educación, capitalismo y socialismo*. Universidad Estadual de Campinas. Recuperado el 20 de junio de 2011 en www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/paginas/gt5sessao4.html
- Said, Edward [(1996) 2004]. *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.

Tensiones y desafíos en torno al reconocimiento de las diferencias culturales en los discursos acerca de la educación popular

Sofía Irene Thisted

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar las tensiones que supone incluir en los discursos sobre educación popular –tanto en el marco de las escuelas como de las prácticas en los territorios más amplios– reconocimientos de las desigualdades y de las diferencias culturales.

Partimos de concebir a la educación popular como un concepto polisémico, que ha asumido diferentes significados, contruidos desde diferentes perspectivas teórico-políticas en momentos sociales e históricos particulares. Así, las formas en que desde estos espacios se construyeron posiciones sobre el reconocimiento de “Otras” perspectivas socio-culturales, no es fijo sino inestable y ha experimentado variaciones sustantivas en diferentes momentos históricos. Tal como se analiza en uno de los capítulos de este trabajo, algunos identificaron educación popular con instrucción pública y otros, en cambio, con procesos de humanización (Rodríguez 2013). Desde otros puntos de vista se identificó a la educación popular como contrapuesta a los procesos de escolarización y otros asumieron que era posible una escuela pública y popular (Gadotti 1993; Elisalde y Ampudia 2008; Sirvent, 2008). Proponemos aquí analizar cómo en estas perspectivas se imaginaron diferentes sujetos de la educación popular, se reconocieron distintos saberes como válidos y, a partir de allí, se han construido “nortes” disímiles. Finalmente, postularemos algu-

nos desafíos para una educación popular que reconozca los diversos repertorios culturales en igualdad de dignidad y derecho.

Introducción

Se propone aportar algunas pistas para revisar los procesos por los que se han ido construyendo significados para la educación popular en nuestro país, intentando identificar algunos debates y perspectivas sobre como se ha pensado la educación del pueblo desde diferentes posiciones políticas y en distintos momentos históricos. Se parte de la idea de que desde la construcción del Estado Nacional se definen una serie de cadenas discursivas que han asociado a la educación popular con la escolarización, la cual se vinculó a la homogeneización y esta a la integración a un común, diluyendo diferencias sociales y culturales. Los términos de esta serie fueron asumiendo distintos sentidos definidos socio-históricamente y sus alcances llegaron no sólo a la construcción del sistema de educación sino también a diversas experiencias llevadas a cabo en distintos ámbitos y contextos más o menos institucionalizados.

No es intención ser exhaustivos, sino por el contrario, identificar algunas tensiones que se perpetúan a lo largo del tiempo y algunas pistas de cambios incipientes, que den cuenta de otros horizontes para la educación popular en nuestro país.

En el marco de procesos más amplios, en las últimas décadas se ha intentado redefinir el discurso pedagógico que rigió durante un siglo, cuyos ejes estructurantes fueron la homogeneización, la normalización, la integración, el disciplinamiento y la inclusión. Los “nuevos” discursos pedagógicos poseen vestigios del anterior y, al mismo tiempo, es frecuente que propicien la naturalización, la celebración de la “heterogeneidad”, la “tolerancia” y enuncien como uno de sus principios el reconocimiento de la diversidad socio-cultural en el espacio escolar.

Estos intentos de revisar los mandatos educativos fundacionales se inscriben en procesos regionales en América Latina. Movimientos sociales diversos, entre los que se pueden identificar los de campesinos, de mujeres, de indígenas, de negros, muchas veces identificados como “minorías”¹, han instalado debates

1 Stavenhagen analiza los usos que se han dado del concepto de “minorías” distinguiendo aquellas veces en que se utiliza para aludir a quienes “requieren protección” de aquellos que remiten al “sentido numérico”. En la primera acepción se enfatiza el sentido sociológico que destaca a los grupos “discriminados,

y llevado adelante luchas por la inclusión de sus perspectivas de mundo en distintos ámbitos sociales y educativos. Con intensidades variables y no exentos de avances y retrocesos, se han dado lugar a cambios en materia de acuerdos internacionales que han sido recuperados en reformas constitucionales y convalidado como derechos, y han propiciado cambios en las legislaciones vinculadas a evitar la xenofobia y a garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, garantizar las identidades sexuales –entre otros– y también se han modificado, en más de una ocasión, las leyes nacionales y jurisdiccionales.

En nuestro país, en las últimas décadas, las leyes y normativas sobre aspectos educativos han ido incluyendo en sus prescripciones, en sus retóricas y, con muchas más limitaciones, en sus prácticas, formas de reconocimiento de derechos sociales y repertorios culturales diferentes a los que históricamente había considerado como válidos. Estas iniciativas que avanzan en términos de reconocimientos se inscriben y se articulan, de modos complejos, con los avances en otros espacios tales como el jurídico, el de la posesión de la tierra, entre otras.

Pese a los cambios en las regulaciones vigentes, la vida cotidiana de niños, niñas, adolescentes y docentes así como de las escuelas no parecieran estar exentas de experiencias en las que algunas diferencias son marcadas y clasificadas como déficits o como carencias.

Sin embargo, la inclusión de iniciativas que tienden al reconocimiento de estos derechos, en la Argentina al igual que en otros países de la región, se ha sustentado, en muchos casos, en la idea de multiculturalismo gestada en los países centrales que tiende a globalizarse (Messer 1993).

Por esto, en un primer momento analizaremos como sobre fines del siglo XIX y principios del XX se construye un discurso que deviene hegemónico, que postula la necesidad de procesos de educación popular para “asimilar”, “integrar” a amplios sectores de la población, contruidos como “Otros”, a un “común”. Se presentan algunos tópicos sobre los debates político-pedagógicos de las últimas décadas del siglo XIX y en el inicio del XX donde se enuncian posiciones y se definen políticas educativas que van perfilando a quiénes se construye como los destinatarios de la

excluidos o desventajados” independientemente de su peso demográfico y que en tanto tal requiere de protección o tutela del Estado (Stavenhagen 1992 94-95).

escuela, que se esperaba que allí se enseñe, cuales eran las necesidades y límites que encontraban los docentes para llevar adelante esta tarea, entre otras cuestiones.

Interesa marcar como sujetos con perspectivas sociales y políticas divergentes coinciden en la necesidad de que parte de la población deje de lado sus perspectivas de mundo para asumir aquellas que son identificadas con lo “argentino”, lo “moderno”, lo “civilizado”. Las desigualdades sociales y económicas son consideradas sólo en tanto en aquel momento se entiende que no todos los sujetos están en iguales puntos de largada y las diferencias se construyen como un obstáculo a ser removido en pos de la asimilación.

En segundo momento, el foco estará colocado en como a partir de la segunda mitad del siglo xx y con más énfasis desde la década de 1990 se incluye en el debate pedagógico la cuestión de la desigualdad social y, desde distintos ámbitos se postula la necesidad de políticas focalizadas, que parten de identificar poblaciones específicas. Al mismo tiempo, y en pleno auge del neoliberalismo se sientan algunas bases legales para valorar, celebrar, reconocer la diferencia. Los discursos sobre educación popular no quedan al margen de estos procesos, esbozándose un amplio arco de posiciones que va desde sostener la idea de la asimilación, la perspectiva de propiciar la “tolerancia” que nombra la diversidad desde un centro, desde una posición universal, la de celebrar la diversidad como un proceso que les acontece a los “Otros” considerados minoritarios, y finalmente la de reconocer la diferencia, como constitutiva de las relaciones entre sujetos, generando un movimiento que obliga a reconocer que no hay versiones universales a las que los sujetos deben adherir sino múltiples repertorios culturales que portan la misma dignidad y derecho a ser transmitidos en diversos ámbitos.

Las formas de pensar la alteridad constituyen a los sujetos y, al mismo tiempo, permiten vislumbrar cuáles son los desafíos que se proponen y se imaginan, en cada momento histórico.

Instrucción pública, ¿sinónimo de escuela pública? Perspectivas en torno a la alteridad a fines de siglo xix y principios del xx

En cada momento histórico se ha definido un “Otro” fundamental y esto en nuestro país se ha hecho a través de la definición de un modelo étnico y social que fue construido como superior (Juliano 1994), fijándose una identidad social fundante y

hegemónica, que se propone subsumir a las “otras” que son construidas como minoritarias, deficitarias y particulares.

En la construcción del Estado Nacional en la Argentina –al igual que en los demás países de América Latina– se perfilaron perspectivas sobre quiénes son y qué hacer con aquellos que son construidos como “Otros”. En nuestro país, los discursos fundantes de la escolarización se han construido imaginariamente definiendo un contraste nítido entre civilización y barbarie –categoría que condensó a indígenas, migrantes entre otros–; culto y popular; conocimiento e ignorancia; normal y anormal; capacidad y discapacidad; masculino y femenino; homosexual y heterosexual, entre otros. Entre estos términos se establecieron tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales) (Díaz 2003; Diez, Martínez, Thisted y Villa 2007).

En este sentido, Puiggrós (1996) señala:

El extranjero, judío, tano, ruso, gallego seguidos de diversos epítetos, sería tratado con procedimientos de clasificación semejantes a los utilizados antes con nativos y luego con los “cabecitas negras”. El racismo, cuidadosamente acariciado por la oligarquía, impregnó a todas las capas sociales, sirviendo para el enfrentamiento y fragmentación de los sectores subalternos entre sí. Penetró el lenguaje pedagógico y es aún hoy uno de los elementos determinantes de las distinciones educativas que producen circuitos desiguales de escolarización y distribución de la cultura (pág.105).

La negación y la invisibilización de la condición pluricultural propia de todas las sociedades constituyeron un punto de coincidencia en nuestro país a fines del siglo XIX y en la primera mitad del XX. Amplios sectores sociales, que se enfrentaban abiertamente en otros temas, compartieron el imperativo de asimilación, de integración como lo deseable para aquellos que difirieron con lo esperado por los sectores hegemónicos.

Ejército, iglesia, trabajo doméstico o escuelas: el arco de los posibles para la educación de la infancia indígena

La Constitución Nacional de 1853 propuso como objetivo para la población indígena, la asimilación y la evangelización. Así se conjugaron, “*el trato pacífico con los indios*” con la “*conversión a*

*catolicismo*², dejando esto librado a que fuera posible. Y, al mismo tiempo, estimuló la “*inmigración europea*”³, para la que progresivamente se fue construyendo un discurso también signado por la voluntad de inclusión, de asimilación, a aquello asociado con la identidad nacional. En ambos casos se espera que la escuela participe de la construcción de los partícipes de la “comunidad imaginada” (Anderson 1993), proponiéndoles la dilución de las marcas culturales de pertenencia y la participación del común.

Los debates parlamentarios sobre la cuestión indígena fueron reiterados durante las últimas décadas del siglo XIX en la Argentina. Entre 1853 y 1884 se sancionaron algo más de una decena de leyes de temas que atendían a la situación de lo que se denominó “la frontera”, es decir que intentaron abordar las conflictivas relaciones con los pueblos indígenas. Al discutirse los modos de defender, ampliar, ocupar los territorios que hasta ese entonces estaban en posesión de diferentes grupos indígenas, también se puso en cuestión la nacionalidad y las formas de delimitar quiénes eran considerados connacionales y quienes no compartían o no lograban integrarse a la “civilización” (Dirección de Información Parlamentaria 1991). Estas leyes, en nuestra perspectiva, constituyen expresiones de las relaciones de fuerzas en un determinado espacio social.

Así al desplegar los argumentos en torno a la necesidad de avanzar sobre los territorios, se construye a los indígenas como amenaza a la seguridad interna, como peligrosos para los habitantes de las “zonas de frontera”, principalmente como obstáculo a la propiedad privada y a la expansión de las zonas productivas para la ganadería y la industria.

Cabe señalar que, en estas discusiones, se incluyen diversas posiciones sobre los derechos de los indígenas a la posesión de las tierras, en donde las posturas son divergentes: algunos consideran imprudente reconocer la propiedad de los territorios; otros refieren a un derecho a ocupación y también, hay posiciones minoritarias de defensa del derecho a las tierras que les fueran arrebatadas por la conquista, considerando que deberían ser

2 Tal como consigna la Constitución Nacional de 1853 en su artículo 67 inciso 15.

3 El artículo 25 de la Constitución de 1853 postula: “el Gobierno Federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias e introducir y enseñar las ciencias y las artes”.

restituidas.⁴ Sin embargo, todos coinciden en que cualquiera de estas posiciones supone la condición del sometimiento a las reglas y formas culturales de aquello que se entendió como civilización. Y si el sometimiento no acontecía, esto habilitaba la destrucción y expulsión de los indígenas.

En la Constitución de mediados del siglo XIX se encargó al Estado que garantizara la “seguridad de las fronteras” al tiempo se que contempló la eventualidad de que este sometimiento pudiera ser por “medios pacíficos”. Los debates posteriores se centran en la cuestión de qué políticas para reubicar, “colocar”, a la población desplazada de sus territorios y prácticas ancestrales, aunque esto no supuso ningún tipo de reconocimiento a sus repertorios culturales. Las opciones que se barajan en aquel entonces son enviarlos a la tropa, las misiones, las reducciones y las colonias. En todos los casos se procuraba el abandono de la lengua, las costumbres de vida, el vínculo con la tierra y la subordinación a aquellos valores que la “civilización” ponderó como válidos. A su vez, en la mayoría de los casos se procuró disolver las relaciones de parentesco y comunitarias.

En el horizonte de las políticas públicas de fin de siglo XIX para la población indígena, la escuela no aparece aún, más que ocasionalmente nombrada. Muchos de los debates sobre la obligatoriedad de la escolaridad en las zonas rurales refieren a la posibilidad o no de que los niños indígenas asistan a la escuela en caso de que estas resultaran disponibles. Las posiciones son encontradas y las primeras escuelas que reconocen esta situación se crean ya comenzado el siglo XX.

En aquel primer momento no sólo para la infancia indígena no se imaginó la escuela sino que al desarraigar a las comunidades y separar a sus integrantes, se procuró interrumpir los procesos formativos que acontecen en el seno de sus grupos familiares. La inclusión a las sociedades modernas para estos niños y niñas no fue concebida como objetivo de la escolaridad sino de la temprana inclusión en el trabajo doméstico, frecuentemente separados de sus madres y en condiciones muy similares a las de la esclavitud. Para otros el destino fue el ejército, donde se esperaba que accedieran a ciertos conocimientos rudimentarios de las sociedades modernas, o la deportación.

4 Para ampliar esta cuestión se puede consultar Dirección de Información Parlamentaria (1991). “Tratamiento de la cuestión indígena”, Serie Estudios e Investigaciones N° 2, Diciembre.

Los debates rondarán, por un lado, en torno a las posibilidades o no de que la educación popular, entendida como instrucción pública tuviera entre sus destinatarios a los indígenas; por otro, en torno a quiénes deberían realizarlo y entre quienes acuerdan con la posibilidad de su educación, cuáles serían los modos y contenidos para hacerlo.

“Inculcar en el corazón de los extranjeros el sentimiento de nuestra patria”: desafíos para la educación popular de la infancia inmigrante

Las expectativas depositadas en los inmigrantes europeos no son exclusivamente poblar el país, sino de que se constituyan como agentes de civilización. Halpern (2009) destaca que entre ambas referencias existe una fricción, en tanto se pondera a la inmigración europea con respecto a la latinoamericana. Los inmigrantes latinoamericanos en aquel momento, y a diferencia de lo que ocurrirá más adelante, en la perspectiva de este autor, no “constituyen sujetos a ser eliminados ni promovidos” (Halpern 2009 29). En 1876, la Ley 817, conocida como Ley Avellaneda, expresará la posición hegemónica en materia de política migratoria.⁵

Si la inmigración y la escuela son instituciones en las que se depositan expectativas en términos de construir una “nueva civilidad”, los primeros tiempos no están exentos de dificultades, fricciones, contradicciones y de disputas entre ellas. En los debates, se evidencia que no existe unidad de criterios acerca de cómo entablar un vínculo con quienes no hablan el idioma nacional, cuestión que aparece señalada de manera recurrente como obstáculo y es objeto de controversias a la hora de definir en qué idiomas han de estar los libros que debieran adquirir para las bibliotecas populares. Sin embargo, existe el consenso acerca de que en la escuela sólo ha hablarse y enseñarse en el idioma nacional. A su vez la cantidad de niños y adultos que no hablan castellano aparece como motivo para fundamentar la necesidad de más escuelas.

5 En el artículo 12, la Ley Avellaneda considera al inmigrante en estos términos: “extranjero, jornalero, artesano, industrial y profesor, que siendo menor de 60 años y acreditando su moralidad y aptitudes, llegare a la República para establecerse en ella, en buques de vapor o a vela, pagando pasaje de segunda o tercera clase o teniendo pasaje pagado por cuenta de la Nación, de las Provincias o de empresas particulares protectoras de la inmigración o colonización”.

En 1886, el general Obligado describe la situación de Resistencia y sus zonas de influencia al solicitar la creación de cuatro escuelas:

Los pobladores de los lotes rurales todos extranjeros ignorantes, mantienen a sus hijos como extranjeros, y esos jóvenes argentinos por su nacimiento, no saben hablar el idioma nacional ni tienen la más remota idea de sus deberes y derechos de ciudadanos, ni de la historia del país (Elizabeth Mendoza 1993 168).

Estanislao Zeballos, diputado nacional, en el mismo sentido describía cómo se veía la situación desde la Ciudad de Buenos Aires:

Yo contemplo, señor presidente, desde lo alto de este Congreso, en todas las fiestas cívicas, un fenómeno que me entristece: pasan nuestros batallones, ondea la bandera de Mayo, desfilan nuestros gloriosos generales y soldados, en medio de una indiferencia glacial.

¡Es que nosotros vamos perdiendo el sentimiento de la nacionalidad con la asimilación del elemento extranjero!

Y el Congreso debe ser previsor, adoptando todas las medidas prudentes para realizar estos dos grandes propósitos: atraer hacia nuestra patria a todos los habitantes del mundo que quieran vivir en ella, e inculcar en el corazón de los extranjeros el sentimiento de nuestra nacionalidad! (Diario de Sesiones 1887 425).

Estas inquietudes devienen en argumentos sobre la centralidad de un sistema de educación pública que hiciera de este conglomerado heterogéneo, ciudadanos. El discurso pedagógico “normalizador” que organizó el sistema escolar durante casi un siglo estaba destinado a educar al soberano y, en estos primeros tiempos de definiciones sobre el sistema educativo, los indígenas no formaron parte de sus destinatarios, salvo en algunos casos en que son considerados “indios amigos”, categoría con la que se designa a quienes se dispusieron a integrarse a las “sociedades modernas” (Pineau 1996). La educación popular, entendida como sinónimo de escolarización formal y a su vez, como instrucción pública, aparece como pieza clave en la disolución de las diferencias que la población migrante y aquellos habitantes nacionales que no se corresponden con lo esperado, presentan (Puiggrós 1990).

El mandato de homogeneizar reconoce como potenciales alumnos a los inmigrantes de ultramar y su descendencia. La integración en clave “elitista y estetizante” (Puiggrós 2000) aparece como el norte.

En la década siguiente, ante la presencia masiva de inmigrantes, se comienza con algunos debates, a visualizar a los indígenas como parte de aquello que permitiría hacer frente a lo que algunos comenzarán a identificar con la “amenaza cosmopolita” que la inmigración suponía. El discurso sobre “la cuestión indígena” experimenta algunas redefiniciones: se los considera diezmados, reducidos numéricamente y, al mismo tiempo, empiezan a tomar fuerza los postulados que los construyen como los primeros habitantes de estas tierras, parte de un pasado fundacional remoto del que sólo quedan algunos descendientes.

En lo que hace a los inmigrantes de ultramar se advierten posiciones que matizan las expectativas que los grupos dominantes habían tenido inicialmente sobre las migraciones y la percepción de que muchos de ellos son activistas en los conflictos políticos de fines del siglo XIX y principios del XX. En ambos planos se depositan expectativas de que la escuela los introdujera en la construcción de la identidad nacional y también en la difusión de pautas acerca de lo deseable y no deseable en términos de lengua, de concepciones en torno a la familia y a las formas de vida, a lo bello y lo desagradable, a lo limpio y a lo sucio, por sólo mencionar algunas. Así la educación popular, entendida como sinónimo de instrucción pública, irá ampliando sus destinatarios e incluyendo a los niños y niñas indígenas, al tiempo que las perspectivas sobre los niños y niñas migrantes también van redefiniéndose.

¿Tolerar, celebrar la diversidad o reconocer la diferencia? Debates en torno a la alteridad de fines del siglo XX y principios del XXI

Desde fines del siglo XX, se perfila un proceso de acumulación cuyos rasgos distintivos son la progresiva globalización de los mercados, la penetración de nuevas tecnologías en los procesos productivos y del trabajo, la profundización de los procesos de dualización social y la polarización de la posesión de la riqueza (Martín-Barbero 1998). Además, se vislumbran cambios relevantes en la construcción de las identidades nacionales, afectadas por los movimientos de globalización y también por la revi-

talización de las culturas regionales y locales; la intensificación de procesos de urbanización; la proliferación de las telecomunicaciones y la exacerbación del consumo; el surgimiento y consolidación de movimientos sociales organizados en torno a identidades étnicas, locales, regionales, de género, de orientación sexual, y a la defensa de derechos humanos y civiles, entre otros.

Los debates sobre las diferentes maneras de abordar la cuestión de la alteridad en las políticas sociales y educativas en particular, se reactualiza, de modos peculiares sobre fin del siglo xx. Tanto en el plano internacional –en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA⁶– como en los textos constitucionales de muchos países de América Latina hay referencias explícitas al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural como principio organizador. Esto agrega complejidad ya que algunos de estos organismos, al mismo tiempo, promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones de sustento cultural, asentadas sobre concepciones de la multiculturalidad que resultan funcionales al mantenimiento de las estructuras socio-económicas (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz 2008).

Desde diferentes posiciones, las perspectivas homogeneizantes que se había consolidado como hegemónicas para la educación y para la escuela moderna son puesta en jaque y, bajo diferentes argumentaciones, proponen diferentes alternativas educativas que se construyen a partir de otras formas de pensar las articulaciones entre políticas culturales y educativas. Un terreno, no obstante, en el que, al mismo tiempo en que se reproducen desigualdades, también se crean nuevas condiciones para la transformación social.

En estos escenarios advertimos que en las últimas décadas y en particular en nuestro país con el retorno a la democracia⁷, se

6 Nos referimos a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); la Declaración de Durban: Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001); el Convenio OIT 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989); la Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (1965) y Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960).

7 En una nota realizada a Carlos Torres, él señalaba:

“Portal: *¿Qué alcance tiene en estos momentos la educación popular?*

Torres: Estamos en un renacimiento de la educación popular por el gran desafío de la vinculación de Estados democráticos en administraciones populares. Los movimientos sociales han traído a América Latina una renovación de la educación popular. Son experiencias que fueron acumulándose y avanzando

han desarrollado experiencias que se autonominan de “educación popular” –tanto en el marco de las iniciativas de las políticas públicas como de diversos movimientos sociales– que se han construido sobre distintas perspectivas.

Algunas de ellas han procurado acercar a los niños, niñas, jóvenes y adultos a la posibilidad de transitar su escolaridad con menos dificultades y han contribuido, de modo explícito o no, a la asimilación del “Otro” en la “cultura mayor”, que se considera como universal. Así proliferaron iniciativas de educación en la lengua materna para luego poder transitar con más chances la escolaridad primaria, en el caso de las poblaciones indígenas; experiencias de acompañamiento de la escolaridad de los niños y niñas de las barriadas populares de zonas urbanas; experiencias de alfabetización de adultos que han buscado superar las barreras que les impidieron acceder a ciertos bienes culturales ponderados como más valiosos que otros.⁸

Otras experiencias, que proliferaron en el marco de las políticas públicas de la década de 1990, partieron de identificar a algunos grupos como minorías con necesidades específicas –por su condición socio-económica, por sus identificaciones étnicas, entre otras– y, por ende, construidos como población objetivo de las políticas focalizadas (Díaz 2003).

Tal como señalan Bordegaray y Novaro (2004) al analizar las políticas compensatorias para atender las desigualdades y diferencias que se desarrollaron sobre fines de la década de 1990 e inicios del siglo XXI:

hasta llegar a la experiencia de Paulo Freire en 1964 y el golpe militar en Brasil. Los golpes militares desorganizan, desarticulan los mecanismos de educación popular en América Latina. Lo que caracteriza la vuelta a la democracia es el regreso con pobreza. A partir de ahí es la presencia de los movimientos populares que ha redimensionado el impacto de la educación popular en América Latina. Es una educación corregida y aumentada, que utiliza simultáneamente la crítica al poder establecido y la creación de alternativas para ese poder establecido” (Torres 2007 2).

8 Al analizar las políticas educativas de enseñanza del idioma mapudungun en la década de 1990 en Neuquén, Díaz señala: “Se basa en un grafemario “castellanizado”, obviando la disputa de afirmación de la diferencia que la mayor parte de las organizaciones mapuche de Chile y Argentina lleva a cabo prefiriendo el sistema de escritura llamado Ragileo [...] Luego, que su basamento pedagógico se reduce a la enseñanza del idioma, por lo general desvinculada del tratamiento de los derechos culturales del Pueblo Originario. Sigue el hecho de que los maestros/as de lengua son seleccionados sin que medie participación indígena” (Díaz 2003 6).

La Educación Intercultural Bilingüe no forma parte de los organismos de planificación curricular o de definición de propuestas de formación de los docentes, sino de programas dirigidos a atender poblaciones en “desventaja pedagógica”, a los alumnos más pobres entre los que se registran los índices más altos de repitencia y abandono, a las escuelas cuya población pertenece a los sectores “en mayor riesgo socioeducativo” del país (en términos de documentos del Plan Social y del Programa de Acciones Compensatorias en Educación, pág.105).

En estas perspectivas se sitúa frecuentemente a los que son contruidos como “Otros” como carentes, como desvalidos, como sujetos privados de ciertos bienes y servicios.

En estos tiempos, y en el marco de conceptualizar procesos de educación popular desde otras perspectivas ideológicas y partiendo de análisis críticos de los acontecimientos se ha descrito la situación de la población con categorías tales como la de “múltiples pobreza” (Sirvent y Topasso 2006)⁹ que coinciden en enfatizar la privación de ciertos derechos y el acceso a cuestiones tales como la alimentación, la vivienda, la salud, la participación política. Aun involuntariamente, estas perspectivas pueden contribuir a invisibilizar los procesos de jerarquización por los que ciertas maneras de ver y entender el mundo, coincidentes con los postulados hegemónicos, se instalan como válidos por sobre otras que se definen como “desfavorecidas”, “carentes”.

En ocasiones, en las escuelas y en los territorios “la cuestión de la alteridad” se resuelve con la celebración folclorizante de la diversidad, con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado, con las declaraciones a favor de la “tolerancia” como una actitud pasajera y políticamente correcta de una superficial y simple aceptación del otro (Diez *et al* 2007).

En estas tramas complejas no todas las diferencias son consideradas de manera equivalente. Aún con limitados alcances, las

9 Sirvent y Topasso sostienen: “Este concepto de múltiples pobreza se refiere a un cúmulo de necesidades insatisfechas en nuestra sociedad. No se refiere sólo a las necesidades más obvias como las materiales, o incluso a la necesidad y el derecho de educarse (que ya nadie discute aunque no se cumpla), sino que también hace referencia a un conjunto de necesidades de cuya satisfacción depende el crecimiento y la dignidad del ser humano” (pág. 2).

políticas de reconocimiento de las diferencias étnicas prevalecen por sobre las nacionales. Estos procesos se inscriben en una trama más amplia de transformaciones culturales, políticas y económicas de gran magnitud que delinean en América Latina un nuevo y complejo escenario político y social.

Luego de la profunda crisis económica, social y política que atravesó Argentina durante los primeros años del siglo XXI, el gobierno de Néstor Kirchner se propuso redefinir los marcos regulatorios que se habían instalado o sostenido durante la década de 1990. En ese rumbo, a lo largo de esta década se derogan leyes como la Ley Videla, que regulaba las migraciones y la Ley Federal de Educación, que es reemplazada por la Ley de Educación Nacional. Las normativas se derivan de definiciones estatales construidas en diálogo y disputa con diferentes sujetos sociales y políticos tales como organismos del estado, de derechos humanos, representantes de comunidades indígenas, de colectividades de inmigrantes, sindicatos docentes, iglesias, especialistas en migraciones, entre otros. Sin embargo, con estos marcos legales que amplían de manera significativa el reconocimiento de derechos, de sujetos y de repertorios culturales históricamente negados, coexisten prácticas institucionales y sociales que siguen sosteniendo asimetrías.¹⁰ Las experiencias de educación popular que de la mano de la ampliación de la participación política hoy se expanden, no están al margen de estos debates y disputas. Tanto en la esfera de las políticas públicas como de las iniciativas de movimientos sociales se despliegan iniciativas gestadas bajo diferentes imperativos sobre los que interesa abrir el debate.

Desafíos para pensar experiencias de educación popular hoy

A lo largo de este trabajo nos interesó mostrar como, en dos momentos históricos, diversos sujetos y experiencias de la praxis disputan sentidos para la educación popular que se prefiguran en luchas más amplias por la hegemonía. En este sentido, creemos que resta pensar cuales son los desafíos para una educación popular hoy en América Latina.

Tal vez, en primer término, haya que revisar aquellas versiones que quisieron fijar los alcances de la categoría “popular” o

¹⁰ Para ampliar sobre la cuestión de la legislación migratoria véase el artículo de Isabel Nazar Hernández.

“pueblo” a ciertos sujetos sociales prefijados de antemano dejando de lado la afirmación de que hay un sujeto, unitario y fundante (Laclau y Mouffe 1987).

Al hacerlo, también revisar aquellas experiencias que intentan poner bajo una misma denominación a grupos sociales heterogéneos y complejos (“inmigrantes”, “pueblos originarios”, por solo mencionar algunos de ellos) y fijarlos a ciertas prácticas sociales y repertorios culturales cerrados sobre sí mismos.

Por otro lado, y en relación a lo anterior, supone revisar aquellas perspectivas esencializadas, cosificadas, en torno a la educación popular, que la han entendido frecuentemente como conjuntos de experiencias que siguen ciertos procedimientos prefijados de antemano.

Finalmente, supone revisar cuales son los repertorios culturales que estas experiencias ponderan y como se presentan. Imaginar prácticas de educación popular que reconozcan en igualdad de dignidad y derecho distintos repertorios culturales supone despojarse de aquellas experiencias que han propiciado la conmisericordia o la identificación de carencias, aunque busquen comprender las tramas desiguales en las que estas se gestan. También supone indagar si quienes llevan a cabo estas experiencias ponen bajo interrogación sus propias visiones de mundo, si hay algunos repertorios culturales que son ponderados como más adecuados que otros. Supone, dejar de lado postulados relativistas y también, poner en jaque la idea de que lo más válido es lo cercano, lo próximo.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE, Colección Popular.
- Bordegaray, Dora y Gabriela Novaro (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social* núm. 19, FFYL-UBA.
- Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2008). La Educación Intercultural Bilingüe. El caso colombiano. Flape. Disponible en: www.foro-latino.org/flape/producciones/.../22%20Colombia%20EIB.pdf.

- Díaz, Raúl (coord.) (2003). *La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Río Negro, Argentina: Centro de Educación Popular e Intecultural (CEPINT), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Díaz, Raúl, María Laura Diez y Sofía Thisted (2009). *Educación Intercultural en Latinoamérica: experiencias nacionales, balance y proyección. Una perspectiva de conjunto para la región*, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Diez, María Laura, María Elena Martínez, Sofía Thisted y Alicia Villa (2007). "Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa". Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Mayo.
- Delrio, Walter *et al* (2010). "Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y pueblos originarios en Argentina". Ponencia presentada en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria "Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria, Buenos Aires, 28 al 30 de octubre.
- Dirección de Información Parlamentaria (1991). *Tratamiento de la cuestión indígena*, Serie Estudios e Investigaciones núm. 2, Diciembre.
- Elisalde, Roberto y Marina Ampudia (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Gadotti, Moacir (1993). "Escuela Pública y Popular" en Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Halpern, Gerardo (2009). *Etnicidad, migración y política: representaciones y cultura política de exiliados paraguayos en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Juliano, Dolores (1994). "Migraciones extracomunitaria y sistema educativo: el caso latinoamericano", en Jesús Contreras (comp.) *Los retos de la migración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid: Talasa.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1984). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Lenton, Diana (1999). "Los dilemas de la ciudadanía y los indios-argentinos: 1880-1950". *Publicar en Antropología y Ciencias*

- Sociales* núm 8. Buenos Aires: Colegio de Graduados en Antropología-Eudeba.
- Martín-Barbero, José (2006). “Jóvenes: comunicación e identidad” *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, OEI, núm. 0, Febrero 2002. Disponible en: www.campus-oei.org/pensariberoamerica/numero0.htm.%20. Acceso: 9 de Julio.
- Messer, Ellen (1993). “Anthropology and Human Rights”, en *Annual Review of Anthropology* núm. 22.
- Mendoza, Elizabeth (1990). “Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco” en Adriana Puiggrós *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, colección Historia de la Educación en la Argentina, t. IV, Buenos Aires: Galerna.
- Pineau, Pablo (1997); Pineau, Pablo (1996). “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”, en Héctor Cucuzza (comp.), Héctor Rubén Cucuzza (comp.), *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, Adriana (1996). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. 3ª edición. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (2000). *Cuadernos de Pedagogía*, Universidad Nacional de Rosario.
- Sirvent, María Teresa y Paula Topasso (2006). “Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa”. Documento de Cátedra, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, María Teresa (2008). *Educación de Adultos. Investigación, participación y contradicciones*. Colección Educación, crítica y debates. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stavenhagen, Rodolfo (1992). “Los derechos indígenas: algunos problemas conceptuales”. *Revista Nueva Antropología de Ciencias Sociales*, núm. 43.
- Torres, Carlos (2007). Entrevista en Portal Educativo, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, año 2, núm. 5, Noviembre/diciembre.

Fuentes

- Obligado, Rafael (1885) citado por Eduardo Mendoza, “Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco”. En Adriana Puiggrós, *La educación en las provincias y territorios nacionales*

(1885-1945), colección Historia de la Educación en la Argentina,
tomo IV, Buenos Aires: Galerna.
Zeballos, Estanislao, Debate de la Ley 1224 9/9/1882

Marcos Normativos

Constitución Nacional de la República Argentina 1853
Constitución Nacional de la República Argentina 1994
Ley N°817/1876

Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas

*Préstamos, herencias y tensiones de una
discusión histórica, política y conceptual*

Ariel Zysman

Introducción

El concepto de educación popular resulta un lugar de múltiples inscripciones de la historia de la educación en América Latina. La misma multiplicidad evidencia un campo semántico de identificaciones con proyectos y experiencias de muy diversa índole y construcciones conceptuales que con el devenir de los cambios socioculturales y políticos encuentran sus límites para explicar la realidad educativa. En la actualidad, la problematización en torno al significante “educación popular” muestra el orden en la dispersión de los discursos (Foucault 2002) que la enuncian, desplegando un campo de debates sobre su conceptualización, los sujetos, las prácticas y la relación con la educación pública, entre otros.

En América Latina, y particularmente en Argentina, a partir de la implementación de las políticas neoliberales en educación iniciadas a mediados de la década de 1970, y su hegemonización del campo pedagógico en la década de 1990, las alternativas en el campo de la sociedad civil estallaron en un sinnúmero de experiencias que dan cuenta de la aparición y consolidación de nuevos sujetos políticos y sociales, en los cuales es posible encontrar demandas y prácticas educativas específicas, muchas de ellas enunciadas como de “educación popular”, reactualizando el debate.

En este resurgimiento del discurso¹ de la *educación popular* aparecen huellas de otras experiencias del pasado reciente, más precisamente en las luchas políticas y sociales de las décadas de 1960 y 1970. Las referencias a las revoluciones socialistas y populares latinoamericanas, la influencia del marxismo, la obra de Paulo Freire y la pedagogía crítica, entre otras, operan como momentos de una configuración discursiva (Laclau y Mouffe 2004 142) que otorga diversos sentidos a la noción de educación popular.

Asimismo el debate actual puede ser incorporado a la historia de la educación de larga duración como una nueva forma de expresión de una tensión que se encuentra presente desde los orígenes del debate pedagógico latinoamericano.

Varios autores (Puiggrós 1995, 1998, 2005; Rodríguez 1997, 2008, 2012; Pineau 1999, 2008; Sirvent 1993, 1999, 2008; Jara 1989; Nuñez 1998) han producido conocimiento referido a las formas históricas y/o metodológicas que asume la discusión sobre este tema. Por otro lado, el mismo campo se ha ido redefiniendo en consonancia con los cambios político-culturales y económicos en las últimas décadas.

En este artículo nos interesa rastrear algunas de las múltiples articulaciones históricas de la educación popular, en especial aquellas que dan cuenta de las tensiones históricas entre educación popular, instrucción pública (o escuela pública) y alternativas pedagógicas como formas de enunciación de una tensión que se aloja en el corazón de las disputas político-pedagógicas de la educación argentina y latinoamericana.

Indeterminación, antagonismo y articulación en los orígenes del debate pedagógico

Las polémicas en torno al concepto de educación popular atraviesan y estructuran la historia de la educación argentina y latinoamericana. Muy tempranamente las referencias se vinculan con experiencias como las de Artigas (Araujo 1911), la obra de Simón Rodríguez (Cuneo 1992), la introducción del Contrato

1 Utilizaremos el concepto de discurso como ha sido planteado por Laclau (2004 15): "totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico, [a partir de que] la imposibilidad de una totalidad cerrada desliga la conexión entre significativo y significado. En este sentido, hay una proliferación de 'significantes flotantes' en la sociedad, y la competencia política puede ser vista como intentos de las fuerzas políticas rivales de fijar parcialmente esos significantes a configuraciones significantes particulares."

Social de Rousseau por parte de Moreno y la publicación de la obra homónima de Domingo F. Sarmiento (1849).

Experiencias todas que pretenden constituir un punto de fijación antagonista y de dislocación del discurso colonial hispanista vigente. Artigas, Moreno, Rodríguez (e incluso Sarmiento más tarde) expresan una posición que inaugura el debate pedagógico moderno, esto es, la posibilidad de articular el sentido de la educación a la construcción de una sociedad distinta, emancipada de la metrópoli española y con un fuerte componente utópico en la constitución de un nuevo sujeto social. Entre esos rasgos comunes debe destacarse además la centralidad otorgada al dispositivo escolar como institución central del proyecto educativo.

No obstante, en la coincidencia del proyecto escolar pueden encontrarse configuraciones educativas diferentes sobredeterminadas por los discursos liberales, independentistas y republicanos propios de la primera mitad del siglo XIX. Puede decirse que la escuela en tanto dispositivo moderno era en sí misma un objeto en disputa, es decir, no contenía una definición a priori, sino que se constituyó en articulación con los proyectos políticos y pedagógicos disponibles en la época.

En función de la explicación, y aun con el riesgo de simplificar, nos interesa destacar la presencia de al menos dos proyectos emancipatorios para América Latina, y por lo tanto, dos proyectos de escuela. Por un lado, el proyecto de Simón Rodríguez, cuya pretensión escapaba los límites de lo posible para las sociedades americanas de aquel entonces. El maestro de Bolívar imaginaba una escuela poblada de negros, indios, esclavos y trabajadores a partir de los cuales habría de construirse una nueva sociedad y donde enseñar equivalía a pensar y hacer pensar la realidad. Rodríguez (1828) se refería a esa escuela como *escuela social* y en su discurso armaba una cadena equivalencial (Laclau y Mouffe 2004) donde puede apreciarse explícitamente que la educación popular es sinónimo de educación general, entendiendo por general lo público y por lo tanto, lo social. Por otro, el proyecto pedagógico de Sarmiento, como expresión del liberalismo que ubicó a la escuela en el centro de la escena para llevar adelante una aculturación de la sociedad que diera lugar a la modernidad capitalista del cono sur.²

2 Para un mayor y mejor desarrollo, véase Adriana Puiggrós (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Colombia: Organización Internacional Convenio Andrés Bello (CAB).

En otras palabras, a principios del siglo XIX hay un proyecto de escuela presente pero hay también una disputa por el contenido de la misma lo que torna posible ubicar un momento previo al cierre hegemónico y analizar la educación popular como un significante disponible, no articulado a priori a ninguna lógica en particular.

A la luz del sistema educativo constituido a fines del siglo XIX, puede afirmarse el triunfo del discurso sarmientino por sobre el discurso simoniano, lo que equivale a decir que, de los múltiples sentidos disponibles para un proyecto educativo a principios de siglo XIX, la educación popular se articuló con un discurso escolar específico que redujo la construcción del sujeto pedagógico al ideal de ciudadano moderno, ilustrado y capitalista; y aquella articulación funcionó como un marco desde el cual se proyectó el sistema educativo argentino.

La instrucción pública, como se denominó a la educación pública en el siglo XIX, subordinó a la educación popular y bajo la lógica del discurso sarmientino desplazó a la periferia a los significantes más radicales del pensamiento epocal.

Vale decir entonces que esa relación de equivalencia entre educación popular y escuela es el resultado de la operación simbólica producida por el discurso pedagógico liberal desde mediados del siglo XIX. La obra de Domingo F. Sarmiento puede considerarse, por lo tanto, como punto nodal del discurso educativo moderno que fija el sentido de la educación popular a “instrucción pública” construyendo de esta manera un discurso hegemónico sobre la educación y el sistema educativo que atraviesa el siglo XX.

El eterno retorno de lo reprimido

En *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Adriana Puiggrós (2005) se pregunta por la discontinuidad entre el pensamiento de Simón Rodríguez en los albores de la independencia latinoamericana y la obra de Paulo Freire en la segunda mitad del siglo XX. Sostiene que no hay referencias al pensamiento del venezolano en las experiencias posteriores autodenominadas de educación popular y que solo la obra de Freire retoma el trabajo inconcluso del primero para producir un salto cualitativo en la discusión de la pedagogía latinoamericana. En ese sentido, puede arriesgarse el optimismo pedagógico por la escuela pública, aún en el marco de la hegemonía político-pedagógica del liberalismo oligárquico, como expresión del proyecto de la educación popular.

Sin embargo, la pregunta no alude a una respuesta necesaria, pero puede ser reformulada de la siguiente manera: si no hay una continuidad en el discurso, ¿dónde y cómo se expresa la persistencia del discurso de la educación popular?

Partimos de reconocer que ninguna articulación hegemónica es total. La misma práctica articuladora supone para su concreción, trazar una frontera antagónica que deja afuera muchos elementos, dando lugar a lo que Laclau (1987) denomina el *exterior constitutivo*. Asimismo, aun los elementos que son articulados al proyecto hegemónico, y engarzados a la cadena equivalencial, no lo son en su totalidad. Existe siempre un resto imposible de articular, un exceso de significación que constituye en sí mismo la posibilidad de la dislocación de la estructura. De ahí que toda práctica articuladora es parcial e inestable (Laclau 1993).

Es posible sostener entonces que el discurso de la instrucción pública de mediados de siglo XIX, aquel que logró fijar el proyecto educativo escolar asimilando la noción de educación popular al discurso sarmientino, no logró subordinar la totalidad del significante educación popular: algo de aquella estructura no logró contener las múltiples demandas contenidas en el proyecto emancipador que tempranamente comenzó a colarse por los intersticios del sistema.

Como puede leerse en los ocho tomos de la Historia de la Educación Argentina, dirigida por Adriana Puiggrós (1990-1997), es posible advertir un sinnúmero de discursos que con mayor o menor tensión interpelan al discurso hegemónico de la educación pública.

Socialistas, anarquistas o escolanovistas pueden ser inscriptos en esa trama común de los discursos cuyo componente emancipatorio se filia con el maestro de Bolívar, aun sin proponérselo en forma explícita. Tal el caso de las Sociedades Populares de Educación en las primeras décadas del siglo XX que oscilaban entre la complementariedad y el antagonismo con el sistema oficial, pero que en todos los casos recogían sujetos, prácticas y saberes que la escuela desechaba. En 1931 durante el 4º Congreso de Sociedades Populares de Educación esa tensión se torna discusión de posiciones antagónicas entre quienes promueven un acercamiento directo al estado para canalizar las demandas y quienes deciden optar por un camino paralelo.

No obstante, las tensiones que expresan las alternativas de la época no alcanzan a impactar en esa mimesis entre educación

popular e instrucción pública que se mantiene relativamente estable durante la primera mitad del siglo xx y solo se disloca luego de los gobiernos peronistas.

Es decir, la educación popular como significante subordinado, pero elemento presente a lo largo de la hegemonía del SIPCE (Puiggrós 1990), muestra los límites de la propia hegemonía, denunciado lo oculto, lo olvidado y subalternizado.³

De la dislocación a la rearticulación política y conceptual de la educación popular

El 16 de septiembre de 1955, el golpe de estado perpetrado al gobierno peronista, autodenominado “Revolución Libertadora”, instaló el paradigma del “¡Deróguese!” (Puiggrós *et al* 1997). El discurso de la dictadura intentó borrar las huellas de la década peronista y restablecer el viejo orden liberal conservador de manera totalizadora; esto es negando, prohibiendo y proscribiendo expresamente todo aquello que fuera peronista. Con Perón en el exilio se produjo la dispersión de los agentes, dejando al descubierto los antagonismos sociales que habían sido reabsorbidos por la producción discursiva del peronismo en torno a lo popular, logrando una sutura hegemónica entre 1945 y 1955. Esto intensificó un campo de luchas políticas, sociales, culturales y pedagógicas. La dispersión en el orden del discurso educativo se tradujo en las luchas político-pedagógicas de perspectivas diferentes que atraviesan la segunda mitad del siglo y llegan hasta la actualidad.

Es posible hacer extensiva la hipótesis sobre el significante “popular”, que había sido hegemonizado por el peronismo, hacia el significante educación popular. Este último, identificado con lo prohibido, quedaría excluido por las corrientes políticas anti-peronistas y desarrollistas generando el antagonismo necesario para construir una nueva configuración del discurso educativo que *desperonizara* la escuela, la cultura y la política.

En esta operación es posible situar el dislocamiento entre el discurso de la educación popular y la instrucción pública que se había anudado a fines del siglo anterior. Esa apropiación de “lo popular” por parte del peronismo como lugar de identificación del proyecto político ligado a un destinatario específico, *El Pue-*

3 Véase artículo de Marcela Gomez Sollano, Beatriz Cadena Hernández y Martha Franco García.

blo, construyó una cadena equivalencial que al momento de la proscripción impuesta por el golpe de 1955 produjo una dislocación del discurso hegemónico, dispersando sus elementos constitutivos y retornando así a la educación popular a un referente flotante disponible (Laclau 1993).

Por otro lado, el discurso de la escuela pública es embestido por la idea de crisis. Aquello que se conoce como “crisis del estado docente” (Tedesco, Braslavsky y Carciofi 1985; Pineau *et al* 2006) produce las rajaduras necesarias para que pueda considerarse una crisis hegemónica y en las grietas producidas por la crisis se cuelan entonces nuevos enunciados.

Una de las interpelaciones que aparecen en el contexto de la crisis del normalismo es la vertiente proveniente del desarrollismo. Frente a la crisis de crecimiento del sistema educativo, la lectura desarrollista supone un diagnóstico de atraso cultural y ubica en el analfabetismo del sujeto adulto uno de los flagelos a combatir para producir el despegue (Puiggrós 1980). Durante la década de 1960 se crean las direcciones de adultos en los ministerios nacionales de varios países latinoamericanos⁴, y junto a las dependencias institucionales, se desarrolla un discurso específico que combina el funcionalismo estadounidense con el discurso de la educación popular para dar cuenta de los procesos educativos por fuera del sistema educativo oficial, como puede observarse en conceptos como educación no formal y educación permanente.

Estos nuevos enunciados tuvieron un fuerte impacto en el discurso pedagógico y permitieron, en un primer momento, advertir la existencia de un conjunto de experiencias educativas que se producían en los márgenes o por fuera del sistema, pero también encontraron su límite al reducir el problema político de la educación a una cuestión de grados de formalización (como lo expresa el trinomio educación formal, no formal e informal) o de etapas de la vida (como lo expresa la educación permanente). En cualquier caso, el discurso educativo hegemónico se reorganizó bajo esos principios ordenadores (Zemelman 1987) produciendo una nueva forma articuladora que recuperó parte del discurso de la educación popular pero dejó afuera muchos otros elementos.

Es preciso destacar que, salvo cortas excepciones, el período que se extiende entre 1955 y 1976 cuenta con más años de regí-

4 Véase artículo de Antonio Nicolau.

menes dictatoriales que democráticos, con un acelerado incremento de la violencia institucional y reordenamiento conservador que deben ser considerados sobredeterminantes para el despliegue de otros discursos circundantes.

Por su parte, el significante “educación popular” funcionó como punto nodal (Laclau y Mouffe 2004) de la producción pedagógica condensando las alternativas que se opusieron y combatieron las dictaduras del período y las políticas imperialistas estadounidenses, el proceso de radicalización política propio del período, la proscripción del peronismo, las luchas obreras y estudiantiles.

En ese sentido, el discurso de la educación popular del período puede describirse en términos generales como un campo heterogéneo que incluye (sin intención de agotar tendencias o cruces posibles) a la educación popular con influencias socialistas (como el pedagogo Luis Iglesias y la publicación del diario Educación Popular), las experiencias de extensión universitaria durante el frondizismo, la articulación de ciertas vertientes del discurso católico (tanto en su vertiente liberal ligada a la beneficencia, como aquella ligada a la teología de la liberación), la educación popular de la juventud peronista que para principios de 1973 se entronca con la pedagogía de Freire, y las experiencias de sindicatos y organizaciones obreras.

El despliegue de las tendencias, discursos y experiencias son la evidencia de la dispersión y ausencia de la capacidad de alguno de aquellos discursos para ocupar el lugar del universal necesario para una nueva sutura hegemónica (Laclau y Mouffe 2004). Después del peronismo lo que está en disputa es el campo popular, y es posible concebir aquella multiplicidad como respuestas parciales a la crisis y fundamentalmente, como intentos de apropiación del campo popular.

En síntesis, la educación popular sigue el camino de la resistencia y se eslabona al trabajo con los sectores populares, oprimidos y analfabetos, recorrido que a fines de la década de 1960 se articula con el pensamiento de Freire y en el peronismo de 1973.⁵ Por otro, la educación popular es resignificada por el desarrollismo para responder a la demanda de la educación de adultos, construido como un problema estructural de los sistemas educativos atrasados de los países subdesarrollados que se

⁵ Ídem.

vale de la educación permanente como respuesta tecnocrática que diluye el componente político del problema pedagógico.

La dislocación producida por el peronismo y la crisis orgánica del normalismo abren la posibilidad de nuevas articulaciones, permitiendo la emergencia de múltiples alternativas que ponen en evidencia los límites de lo hegemónico y dejan al descubierto la trama del discurso dominante en el marco de una creciente radicalización política; debate que se vio clausurado por la irrupción violenta del golpe militar de 1976, aniquilando (literalmente) sujetos, prácticas y experiencias cuyos restos solo fueron posibles de ser recuperados en forma fragmentada luego de la recuperación democrática.

En búsqueda de nuevos horizontes político-conceptuales

Hemos intentado mostrar que la escisión de la educación popular de la instrucción pública no es una novedad de este momento histórico. Su equivalencia es producto de una operación política específica en el siglo XIX. En esa construcción es posible hallar la presencia intrínseca del componente democratizador del proyecto escolar decimonónico, que permitirá en sus márgenes permanentemente móviles, la posibilidad de la emergencia de nuevas formas articularias de lo pedagógico.

Su rearticulación con enunciados del campo popular en la actualidad puede concebirse entonces como la recuperación de una tradición que se filia a través del tiempo con los enunciados de Simón Rodríguez, las experiencias populares federales, las sociedades populares de educación, el discurso de Paulo Freire y las nuevas formas de lucha social en tiempos neoliberales y posneoliberales.

En este sentido, y siguiendo a Laclau (1987), lo alternativo es constitutivo de la hegemonía, pero subalternizado por la misma práctica articularia hegemónica. Las tensiones persistentes en la historia de la educación argentina demuestran los límites de la hegemonía y los intersticios por donde vuelven a aparecer los desarraizados, en discursos desorganizados, fragmentarios y marginales que dan cuenta de la existencia de aquellas otras voces.

La educación popular es un lugar de condensación de significados de las luchas alternativas en Argentina. En su configuración denota el eterno retorno de lo reprimido; esto es, la subal-

ternización de las experiencias pedagógicas populares que implican otras formas de configuración del sujeto pedagógico bajo la lógica del discurso pedagógico liberal.

La educación popular, en otras palabras, es la expresión local y empírica de lo alternativo, en tanto reviste la especificidad de la disputa por la hegemonía en el campo político-pedagógico de la historia de la educación argentina. En ella se alojan las ausencias de la historiografía educativa (Puiggrós 1996) y no pueden reducirse a una institución (la escuela, el estado) o a un sujeto (la burguesía, los obreros, los adultos).

Se trata de la construcción de una posición político-pedagógica cuyos contenidos no son previos y tampoco lo son las formas institucionales que adopten; en otras palabras, el problema es de orden político, como momento de decisión, y no técnico, como forma de resolución, lo que hace posible que incluso los dispositivos modernos como la escuela o el estado puedan ser interpelados por una nueva práctica articuladora del campo popular.

BIBLIOGRAFÍA

Araujo, Orestes (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. Uruguay: Imprenta del Siglo Ilustrado.

Elisalde, Roberto y Marina Ampudia (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Foucault, Michel (2002). *Historia de la sexualidad* t. I. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jara H., Oscar (1989). *Aprender desde la práctica: reflexiones sobre la educación popular en Centroamérica*. Perú: Celats, Tarea.

Laclau, Ernesto (1993). *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI, 2ª edición en español, 1ª edición en español 1987.

Núñez, Violeta (1998). "Reflexiones sobre la educación popular ante el siglo XXI", Contexto cultural y socioeducativo de la educación social. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Pineau, Pablo (1999). "El concepto de educación popular: un rastreo histórico". En *Revista del IICE* núm. 13. Buenos Aires: Miño y Dávila-IICE.FFYL.-UBA.
- Pineau, Pablo, Marcelo Mariño, Nicolás Arata y Belén Mercado (2006). *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1982)*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, Adriana (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- _____ (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen. 3ª edición, 1997, Buenos Aires: Miño y Dávila, Colección Instituto Paulo Freire.
- _____ (coord.). (1990-1997) *Historia de la Educación Argentina*, 8 tomos. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (1996) "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana". En Héctor Rubén Cucuzza (comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2005) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Colombia: Organización Internacional Convenio Andrés Bello (CAB).
- Sarmiento, Domingo F. (1849). *Educación popular*. Disponible en www.proyectosarmiento.org.ar.
- Rodríguez, Simón (1828). *Sociedades Americanas*. Consultado el 23-06-13 en www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=103&begin_at=104&tt_products=152.
- Tedesco, Juan Carlos, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi (1985). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Zemmelman, Hugo (1987). *Horizontes de la razón. I dialéctica y apropiación del presente*. México: Anthropos.

Notas sobre educación popular y primera infancia

Mónica Fernández Pais

Introducción

La cuestión de la infancia se ha tornado un tema de estudio, de apertura de un campo de conocimientos capaz de condensar múltiples enfoques entre ellos, el derecho a la educación. En esta oportunidad me propongo realizar un recorrido por los modos en los que, a lo largo de la historia de la educación argentina, esta se vinculó a la primera infancia¹ a fin de adentrarnos en la temática que irrumpe de modo inesperado visibilizando al niño/a en un escenario que no lo contiene habitualmente.

Al mismo tiempo, resulta oportuno retomar el análisis de algunas de las iniciativas sociales que han hecho que en la actualidad se vincule a la infancia con prácticas alternativas en la medida en que las mismas han tomado visibilidad y legitimidad en el enunciado mismo de la Ley Nacional de Educación vigente desde el año 2006.

Por lo tanto, nos ocuparemos de actualizar los planteos en relación a las experiencias comunitarias que están siendo incluidas en las currículas de la formación docente convirtiéndose en una oportunidad para la transformación en el nivel inicial. Se trata de una tarea compleja ya que exige del compromiso del colectivo docente.

1 Según la Unesco, la primera infancia se define como el período que va del nacimiento hasta los 8 años de edad. Etapa de extraordinario desarrollo del cerebro, esta fase sienta las bases del aprendizaje posterior. En Argentina, la perspectiva educativa sobre primera infancia refiere a la franja que va desde los 45 días (momento de reincorporación a su trabajo de la madre según la legislación vigente) a los 5 años cumplidos, según la Ley Nacional de Educación.

Aproximaciones a la cuestión de la infancia

Una vez más la infancia nos trae la novedad, ya que está llamada a la renovación del mundo que le hace lugar (Núñez 2003). ¿De qué forma se espera hoy a “los nuevos”? ¿de dónde venimos? Los más chicos reconocidos hoy como sujetos de derecho reciben cuidado y educación de formas diversas en el marco de la gestión estatal, privada o socio-comunitaria. Estas instituciones del sector social, ya sean escuelas, jardines, apoyo escolar u otras, nacieron allí donde la enseñanza pública estatal no llegó y en condiciones de infraestructura y recursos que impedían sustituirlas por emprendimientos privados. En todos los casos, estas iniciativas comparten con las familias la necesidad de resolver la cuestión del cuidado y lo hacen con una impronta educativa muchas veces velada en las tareas cotidianas.

Entendemos que la infancia en tanto construcción social, situada, se define a partir de los modos en que las comunidades se apropian significativamente de ella y la nombran. Se trata de ubicar al significante en la historia, entre lo necesario y lo contingente (Buenfil Burgos 2002).

En este sentido, el momento histórico que vivimos ubica a la primera infancia en una relación de desigualdad en relación al acceso a la educación desde el nacimiento. Hay niños que concurren a instituciones pertenecientes a la educación pública estatal, otros que asisten a espacios privados o de gestión social y niños que acceden a lo escolar recién a los cinco años. Esto marca diferencias en su desarrollo intelectual, social y expresivo, aunque les garantiza un mayor desempeño lúdico lo que advierte sobre la importancia de revisar ciertas prácticas formales capaces de cuestionar las experiencias comunitarias que insisten en replicar los rasgos más cristalizados de los jardines y valorar las propuestas desde su aporte cultural.

Resulta oportuno señalar aquí un rasgo de la categoría infancia que hemos soslayado: es necesario desnaturalizar la concepción única de infancia, ya que el reconocimiento de su carácter histórico nos lleva a comprender la heterogeneidad en los modos de vivirla. Por eso, hablamos de infancias en plural; que no son naturales, son una producción que depende de la apuesta de la función adulta y que está inscrita en un marco social. Entonces los niños no son, sino que están siendo a partir del trabajo que hacen quienes cumplen la función materna y pater-

na (sean o no los padres), del que hace la escuela, del que hacen los espacios sociales que el niño o la niña transita (Zelmanovich 2007). Retomando esa idea de plural invita a romper la imagen monolítica que se construyó en torno a la niñez y a la educación y a reconocer que todos los niños tienen un horizonte común: la ciudadanía y los derechos que ella trae aparejados (Frigerio y Diker 2004).

Acerca del uso del significativo educación popular en la educación inicial con el paso del tiempo

El significativo *educación popular* vinculado con la primera infancia se remonta en Argentina al desarrollo que hiciera Sarmiento en 1849 en *De la educación popular* donde relata las bondades de la experiencia francesa de atención a los menores desde los 2 hasta los 7 años de edad. Ese modelo de educación popular, ligado a la instrucción pública, para el caso de los más chicos explicitaba el carácter rudimentario de la enseñanza asumiendo un fuerte componente disciplinador y preparatorio para “la verdadera educación” a partir de los 7 años. Deslumbrado por la experiencia francesa, describe los principios de las salas de asilo y salas cunas otorgándole un carácter doméstico; y asumiendo la oportunidad civilizatoria desde los primeros años.

Más tarde en los postulados de la Ley 1420, la educación de los más chicos aparece ligada en su artículo 11 a la educación de adultos como marca indeleble de un futuro que por más de un siglo la situó en los márgenes, dependiendo de las posibilidades políticas y económicas de cada jurisdicción y otorgándole una valoración pedagógica relativa. En los orígenes, el significativo *popular* aludía al modelo de instrucción pública y a un sujeto que para el caso del jardín en las primeras experiencias² era para algunos elegidos y que luego se hace extensiva a una niñez portadora de derechos.

En 1946, en la provincia de Buenos Aires, bajo el gobierno peronista de Víctor Mercante, el diputado Simini logró que se sancione, luego de un fuerte debate en la Cámara baja provincial, la Ley 5096³ que hacía obligatorio el jardín de infantes para las salas de 3, 4 y 5 años, acompañando la difusión de los valores del entonces preescolar como espacio de *educación popular* con

2 Como consta en las memorias de aplicación de la Escuela Normal de Paraná.

3 Ley 5096/46. “Instaurando la educación preescolar gratuita y obligatoria y creando los Jardines de Infantes en la provincia de Buenos Aires”.

una serie de publicaciones para las familias y materiales para la formación docente.

En los textos elaborados, se presenta:

El jardín de infantes como la base de la educación popular y que nació de una imperiosa necesidad social y tiene un contenido profundamente humano. En nuestro país ha llegado la hora de extender los beneficios de la educación común a todos los niños en edad preescolar, con la incorporación del jardín de infantes al ciclo primario, dando así forma el sueño visionario de Rivadavia y Sarmiento.⁴

o bien, “Pronto todas las ciudades de la Provincia tendrán jardines de infantes. La acción oficial se desenvolverá al ritmo que le imponga la más noble acción popular”. Como se advierte, común y popular son utilizados como sinónimos; y, si bien en el momento se trató de algo revolucionario, las prácticas aún seguían atadas a las clases froebelianas⁵, cuya gramática distaba mucho de tener rasgos alternativos o populares a mediados del siglo xx. También se explicita que los jardines penetran en el sistema educativo como un símbolo de época, apoyados en la idea de una práctica educativa igualitaria, vinculando lo popular al reconocimiento del “derecho de todos los niños” a crecer sanos en cuerpo y alma. Lo popular y lo común se suman a un discurso sobre la infancia que se ordena a partir de la idea “los únicos privilegiados son los niños”.

En 1973 se sancionó la Ley de Jardines Maternales Zonales como parte de una política pública de atención a la infancia hasta los 12 años, promoviendo las prácticas populares y la gestión comunitaria para la atención integral de los niños y niñas. Dicha Ley no fue reglamentada por el entonces Ministerio de Bienestar Social a cargo de José López Rega. Esto hizo que no entrara en vigencia, engrosando la lista de evidencias de un escenario nacional que anunciaba los años más oscuros de nuestra historia. Atender a la infancia en cualquiera de sus formas era una

4 Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1947) El jardín de infantes. Base de la educación, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales.

5 Referimos a los principios enunciados para el Kindergarten por Federico Froebel discípulo de Krause, basados en el trabajo con los Dones cuya finalidad principal es el trabajo manual, el juego, el disciplinamiento de la conducta y alcanzar los valores supremos. Froebel fue un adelantado a fines del siglo XVII y los inicios del XIX.

acción peligrosa, porque la llegada de lo nuevo no podría controlarse. Las políticas para los más chicos quedaron entonces detenidas, paralizadas ante el temor del exceso de imaginación y de la educación en manos de dudosa moral. Sin lugar a dudas, la antesala de la apropiación ilegal y de las prohibiciones de literatura y ofertas culturales para niños.

En el final de la década de 1980, las secuelas de la hiperinflación, que acompañó el último tramo del gobierno de Raúl Alfonsín, dieron origen al surgimiento de emprendimientos sociales como modo de paliar el desamparo, los que además de dar la leche y la comida comenzaron a organizarse para brindar cuidado a lo largo del día y apoyo educativo. Las experiencias de educación inicial comunitaria surgen en Capital Federal y el conurbano bonaerense en la década siguiente como producto de la crisis social que afectó profundamente a los sectores más vulnerables de la población y se cristalizaron con la crisis del 2001. Estas experiencias han formado parte de las redes de sostén social comunitario y, a su vez, han habilitado nuevas miradas sobre las prácticas pedagógicas para los más chicos tensando el par educación-cuidado característico de la génesis de la educación inicial. Estas organizaciones constituyeron un sistema paralelo que se desarrolló y fue adquiriendo reconocimiento en distintos puntos del país.

Las experiencias de gestión social y comunitaria ante el desafío de la educación popular

Los fenómenos sociales, producto de las políticas neoliberales en la Argentina de la década de 1990, habilitaron el surgimiento y la cristalización de prácticas comunitarias y de gestión social en la atención de la primera infancia que crecieron cuantitativa y cualitativamente luego de la crisis del 2001, evidenciando las tensiones de un campo educativo en construcción.

La vinculación entre educación popular e infancia es un desafío para el campo de estudios de la educación popular, cuya tradición se encuentra ligada a la educación de adultos quienes se convierten en destinatarios de propuestas pedagógicas caracterizadas por las relaciones que se establecen entre educador y educando, por la valoración de los saberes de la cultura del educando, por la idea de lo común como novedad dinámica y no homogeneizadora y, finalmente, por la formación para el trabajo de los sujetos políticos. En este contexto, en los inicios del siglo XXI,

surge la necesidad de incluir a los más pequeños quiénes fueron invisibilizados durante décadas; en primer lugar, por la convicción de que los aprendizajes sistemáticos y “serios” se inician recién a los 6 años; y, en segundo lugar, por las disputas que los sectores más conservadores de la sociedad mantuvieron con el Estado en relación a la educación de sus hijos privilegiando el hogar antes que el espacio público escolar. El reconocimiento del derecho a la educación desde los 45 días ha problematizado estas afirmaciones, haciendo que los modos de reproducción se desplacen de ser una cuestión “doméstica” del cuidado infantil a una política pública.

Así como los bachilleratos populares se ocupan de los jóvenes y adultos que en función de las condiciones de vulnerabilidad social en que viven no pudieron terminar sus estudios secundarios⁶, los jardines comunitarios o de gestión social, nacen de la necesidad de garantizar la atención de los más chicos y con la intención de que esos niños/as también vayan a un jardín y no a una casa de familia, introduciendo junto al cuidado una arista pedagógica. Por eso, en la puesta en marcha de la mayoría de las experiencias, las educadoras⁷ sostuvieron la configuración de un espacio que desde lo material y lo simbólico respondiera a las representaciones sociales de un jardín de infantes.

Creemos que es posible distinguir las iniciativas socio-comunitarias como propuestas de educación popular para la infancia porque las mismas se caracterizan por los vínculos entre educador y educando, que si bien mantienen y reafirman la asimetría, reconocen al otro como un igual en su punto de partida, poseedor de los saberes que trae de su crianza familiar y de su grupo social. Al mismo tiempo, la enseñanza se organiza en torno a contenidos que dan cuenta del dinamismo propio de la fundición de aquellos prescriptos en los diseños curriculares y los considerados necesarios por cada comunidad en función de las diferentes economías familiares. En este sentido, creemos que la educación popular se interroga de modo constante por la justicia curricular, atenta a la posición de los menos favorecidos y a sus intereses (Conell 1997).

6 Véase artículo de Ariadna Abritta.

7 Adoptamos en función de los postulados que sostienen este trabajo el nombre *educadoras* para referirnos a las mujeres que en los espacios comunitarios adoptan el rol de enseñantes, asumiendo que también reciben el nombre de madres cuidadoras o cuidadoras. Para profundizar sobre este posicionamiento, véase GCABA (2004). *Otra forma de ser maestros*. Relatos de experiencias pedagógicas. Buenos Aires: GCABA.

Las prácticas que podemos identificar como de educación popular son respetuosas de las pautas de crianza de las familias, al mismo tiempo que las enriquecen y reformulan al permitir a los niños y las niñas vincularse con los otros. En este caso, lo común también está dado por la selección de recortes de la realidad para la enseñanza que respete los mundos posibles a construir partiendo de las representaciones culturales de la comunidad a la que pertenecen los niños. Estas experiencias alientan la transformación de la escuela pública, poniendo en evidencia la posibilidad de la educación y construcción de sujetos políticos a partir del aporte colectivo.

Nuevos escenarios. Primeros pasos

Las experiencias socio-comunitarias se desarrollaron y se desarrollan a lo largo y ancho del país, con distintas características que reflejan la singularidad territorial. En muchos casos se han conformado redes que ordenan territorialmente a las organizaciones y que han logrado importantes acercamientos al Estado.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, en 2002 se creó el Programa de Fortalecimiento de las iniciativas de organizaciones comunitarias e instituciones dependientes de organismos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a cargo de la Dirección de Planeamiento. Una de las líneas de acción del Programa es la inclusión de docentes en los jardines comunitarios asumiendo el carácter pedagógico de las prácticas que allí se desarrollaban y propiciando fortalecer la cultura de cada comunidad promoviendo prácticas alternativas al sistema formal. Cabe destacar que la tendencia en estas experiencias es la reproducción de la gramática escolar a través del respeto a los rituales propios, ya no del jardín de infantes sino de la escuela primaria. Estas situaciones evidencian una de las principales problemáticas de la educación inicial que intenta reproducir y diferenciarse del formato escolar de manera permanente. Dicha experiencia, que surge como iniciativa de la Secretaría de Educación, se interesa en la interacción con los espacios comunitarios y de gestión social involucrados en la formación de los educadores, sin resignar su lugar protagónico, sosteniendo las variables propias de las propuestas de educación popular.

En 2007, en la provincia de Buenos Aires había más de 160 mil chicos de entre 45 días y 5 años que concurrían a diario a jardines maternos y de infantes que no eran ni estatales ni

privados. En ese contexto, la entonces directora general de Cultura y Educación provincial, Adriana Puiggrós, señaló:

Hay una población de menos de 5 años que no está incluida en el sistema, por lo tanto sería injusto no reconocer a todas las redes y organizaciones sociales y populares que han sostenido y sostienen parte del sistema educativo” [...] Los chicos que no están en las escuelas o en los jardines públicos hoy están en alguna de las tantas organizaciones populares. Es decir, están en estos espacios comunitarios.

Estas declaraciones fueron realizadas en el marco de una reunión con representantes de las redes de jardines de infantes comunitarios que luego serían reconocidos y legitimados a través de proyectos específicos en la Dirección de Alternativas Educativas.⁸ Aunque tensionadas por la docencia de la educación inicial siempre reacia a la inclusión de la gestión comunitaria, estas prácticas emprendían un camino nuevo en las articulaciones de las experiencias de educación popular con el sistema que también se expresan en la nueva Ley Nacional de Educación que derogó a la Ley Federal.

Cabe señalar que como antecedente de esta experiencia debemos citar a la Ley 13.574 promovida por la entonces senadora provincial Adela Segarra, sancionada en 2006 que reconocía como “Organizaciones para el cuidado integral de niños y niñas” a todas “aquellas que se dedicaran a la atención, formación y protección de menores desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cuatro (4) años, tanto de carácter público o privado, provincial y/o municipal” con lo que incorpora en la escena educativa bonaerense a los jardines comunitarios, en función de la preocupación por los derechos de la madre trabajadora. La Ley asume la necesidad de que sea el Estado provincial quien vele por los niños y sus progenitoras, regulando las instituciones existentes y estimulando la creación de otras para garantizarlos. En la fundamentación de la Ley se hace explícita mención a la incorporación de las instituciones de carácter comunitario al sistema edu-

8 Como directora del Programa APPEAL en México y Argentina, Puiggrós y su equipo trabajan desde 1986 en la conceptualización de las alternativas pedagógicas, razón por la cual sus declaraciones reflejan la posibilidad de plasmar los resultados del trabajo de investigación y desarrollo conceptual en la escena bonaerense.

cativo en función de la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades educativas, descontando que todos los espacios podrían ofrecer similares ofertas de enseñanza. Este planteo provocó un fuerte rechazo de las instituciones del sistema y de los gremios docentes; al mismo tiempo que visibilizaron la existencia de estas experiencias y habilitó su proceso de oficialización (Karolinsli 2012).

Borradores de posibles prospectivas

Al hablar de la historia y prospectiva de la educación popular, coincidimos con Puiggrós (1993) en que desde fines de la década de 1980 comenzó a producirse un desplazamiento de gran parte de las experiencias de educación popular, desde el campo revolucionario tradicional hacia un nuevo campo problemático: el de los derechos humanos. Es allí donde las problemáticas de la mujer, de los indígenas, de los niños, de los refugiados, de grupos barriales y municipales de sectores generacionales y otros, despuntaron como síntoma de un proceso de constitución de nuevos sujetos políticos. Sectores socialmente oprimidos desde antaño que carecieron de voz propia en los discursos maximalistas del siglo, comenzaron a expresar su demanda para tener poder como educandos y como educadores. La “educación popular”, desde todas sus tendencias, debió volver a pensar a sus sujetos.

Así como en la década de 1980 los derechos humanos marcaron el horizonte, en la década siguiente, las consecuencias de las políticas neoliberales condensan cuestiones no resueltas en el pasado, produciendo configuraciones de sentido que se inscriben como marcas en los cuerpos, los territorios físicos, culturales y virtuales. En medio de la globalización y la transnacionalización, la modernización industrial, la interdependencia de las sociedades, la celeridad en los cambios tecnológicos, la cultura del miedo y la violencia; la cuestión de la pobreza y la marginación se presentan como efectos no deseados del modelo de ajuste que intenta instaurarse por la vía de la conformidad, el desaliento y la fragmentación de los espacios públicos, a fin de que la gente “acepte sin resistencias” su situación de subalternidad, pobreza y marginación (Gómez Sollano 2011). Este panorama obligó a muchos espacios de la sociedad civil, ciudadanos en condiciones de extrema y media vulnerabilidad, a asumir el cuidado y la educación de sus crías ante la ausencia o insuficiente presencia del Estado que

en el mejor de los casos viene a solucionar problemas del bienestar social y no a cumplir con el derecho a la educación.

Al surgimiento de los nuevos sujetos mencionados debe sumarse la fractura que han sufrido los sistemas escolares y que plantea nuevos retos a la “educación popular”. El tibio ataque a la educación pública que se instituyó desde fines de la década de 1950, es ahora una fuerte presión a la educación como servicio, que es acompañada por el Estado como un “movimiento centrípeto de expulsión” (Puiggrós 1993), mientras que para los menores de cinco años la lucha es por su incorporación al sistema en medio de las pujas porque este servicio quede en manos del mercado o de la gestión social, lo que no se asume es la necesidad de que el Estado defina políticas públicas para las infancias que avancen más allá de la Asignación Universal por Hijo (AUH)⁹ y los planes de salud y asuman la importancia que le cabe a la educación y al cuidado desde el nacimiento.

El embate contra la educación pública dejó secuelas en el colectivo docente que, como dice Imen (2012), “es complejo, pues es necesario superar las herencias político-educativas neoliberal-conservadoras que perviven por acción, por omisión o por inercia” en los imaginarios. Siguiendo las experiencias aquí nombradas, diremos que los colectivos docentes han demostrado su capacidad para la transformación por la igualdad educativa en medio de fuertes tensiones al interior de las escuelas y de los jardines producto de las luchas ideológicas que vienen sosteniendo desde la construcción del sistema. Pensar lo popular y los jardines implica cruzar la frontera del nivel y ubicarnos en un ámbito más extenso que incluya lo comunitario y que pose la mirada en el niño y la niña, en cómo y qué se les enseña, y ya no en los adultos. Hasta el presente la mayor parte de los trabajos sobre el tema se han abocado profusamente a la problemática de género y cuidado, no a lo pedagógico.

Palabras finales

Hoy en un escenario político muy distinto, con un estado presente y atento a las necesidades emergentes, una educación popular

⁹ AUH es un subsistema no contributivo de asignaciones familiares destinado a niños, niñas y adolescentes residentes en la Argentina que no posean otra asignación familiar y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal, que reciban una remuneración menor al salario mínimo, vital y móvil.

para la infancia es aquella capaz de garantizar no sólo prácticas de enseñanza singulares; sino que ameritaría toda una discusión acerca del sentido de la educación popular en el marco de un Estado capitalista moderno como el nuestro, que se erija como garante de derechos, sosteniendo, regulando y ofreciendo experiencias educativas para los más chicos que nazcan en el seno de los ámbitos de gestión educativa, en diálogo con los de Desarrollo Social y de Salud, pero sin resignar su protagonismo. Al mismo tiempo, es preciso que las prácticas en la educación inicial se resignifiquen en función de su papel en la formación de sujetos políticos, dejando atrás estereotipos y tradiciones asépticas, vacías de sentido que profundizan las desigualdades en las salas. Es preciso también contar con una renovada formación docente que parece no estar garantizada simplemente por el cambio en los planes de estudio.¹⁰

En la medida en que en el modelo republicano de Estado se adjudica la legitimidad ligada a la legalidad¹¹, toda práctica ajustada a las normas es legítima. Este aspecto es retomado por la diputada Adriana Puiggrós al presentar un Proyecto de Ley¹² que resuelva la cuestión de la regulación y supervisión de todas las experiencias de educación infantil que la Ley 26.206 define como responsabilidad del Estado. Así la tensión entre lo estatal y lo popular se definirá en el espacio de lo común que es la educación de las nuevas generaciones.

La media sanción del citado Proyecto de Ley para la Supervisión de Instituciones que brindan atención a la primera infancia asume el valor social de lo comunitario e interpela a las experiencias en su carácter pedagógico, poniendo en valor lo que allí sucede y promoviendo el diálogo entre educadores/as y docentes, sin que ello implique legitimar las desigualdades sino como par-

10 Con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en 2007 se motoriza un cambio en los Planes de estudio a nivel nacional que llevó el tiempo de cursada de dos años y medio a cuatro.

11 Para mayor desarrollo sobre este punto se recomienda el apartado sobre *Educación popular y Estado*, a cargo de Roberto Marengo en Lidia Rodríguez (dir.) *Educación y alternativas en Argentina*, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, UNAM. En prensa.

12 Proyecto de Ley de Supervisión de instituciones que brindan cuidado a la primera infancia, aprobada por unanimidad en diciembre de 2011 en la Cámara de Diputados de la Nación. La misma intenta ser una ley marco que ordene en el plano nacional la organización que cada Provincia desarrollará para la supervisión y regulación pedagógica de todas las instituciones o formas posibles de atención a la primera infancia.

te de un proceso hacia la creación de un nuevo modo de atender a la infancia. Es preciso imaginar en el corto plazo un nuevo modo institucional que asuma la singularidad de la educación inicial que a lo largo del tiempo se definió en función de la escuela primaria.

La cuestión de las vinculaciones entre la educación inicial y la educación popular requiere revisar las propias representaciones en torno al tema para poder construir una sociedad más justa y un sistema educativo más democrático. Así es necesario, que las prospectivas se piensen como resultados de articulaciones entre lo conocido y lo posible, lo posible y las utopías. No hay modelos a seguir, se trata en todo caso de que asumamos ese principio, la educación inicial que se nombra diferente, siguió el modelo de la escuela primaria; y ahora, los espacios socio-comunitarios derrumban su ideal educador. Es hora de que ese carácter original que siempre representó a la educación de los más chicos se plasme en sus instituciones y en su organización, ya que como sostenía Simón Rodríguez “O inventamos o erramos”.

BIBLIOGRAFÍA

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2002). Diseminación y semejanzas de familia del signifiante niñez en la legislación mexicana sobre educación. *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: P y V Editores.
- Carli, Sandra (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DGCyE (2006, noviembre/diciembre). “Educar es incluir”. *Portal Educativo*, año 1, núm. 2. Disponible en: servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparadescargar/educar_es_incluir.pdf. Consultado Abril 2013.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (2004). “Voluntari@s. Brújula para el viaje, Travesía 0”. *Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios*, cuadernillo elaborado a pedido del Instituto C&A.
- Gómez Sollano, Marcela (2011). “Transformaciones epocales y transmisión generacional una articulación compleja en al producción de alternativas pedagógicas”. Seminario APPEAL, México: UNAM. Mimeo.

- Imen, Pablo (2012). “¿A qué educación tiene derecho nuestra infancia?”, en *Políticas de infancia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Karolinski, Mariel (2012). “Políticas educativas para la oficialización de los jardines comunitarios en la provincia de Buenos Aires: avances, tensiones e interrogantes de un proceso en construcción”. Ponencia en III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación.
- Núñez, Violeta (2003). “Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos”, en *Infancias y adolescencias: interrogantes sobre saberes y prácticas*. Buenos Aires: Cem/Puntosseguido.
- Puiggrós, Adriana (1993). “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”, en *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (1998). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración Iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodríguez, Lidia (2012). “Alternativas pedagógicas y educación popular en el debate latinoamericano”. Conferencia presentada el 20 de febrero en el Aula Magna de la FFyL, UNAM.
- _____ (dir.) “Educación y alternativas en Argentina”. Marcela Gómez Sollano, y Martha Corenstein Zaslav, *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: UNAM. En prensa.
- Terigi, Flavia y Roxana Perazza (2006, diciembre). “Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: Una experiencia de educación infantil en la ciudad de Buenos Aires”. *Journal of Education for International Development* 2:3, 1-15.
- Zelmanovich, Perla (2007). “Apostar a la transmisión y la enseñanza. A propósito de la producción de infancias”. *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*. Buenos Aires: DGCYE.

Fuentes consultadas

- Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006
 Ley provincial 13.574, 2006
 Ley 5096, 1946

Educación popular en organizaciones sociales

Consideraciones sobre los Bachilleratos Populares, el Programa de Alfabetización “Encuentro” y el Plan de Finalización de Estudios (FinEs 2) en la provincia de Buenos Aires

Ariadna Abritta

Introducción

El presente artículo analiza, en primer lugar, a los Bachilleratos Populares (BP) en tanto experiencias de educación popular llevadas adelante por movimientos y organizaciones sociales surgidas en la historia reciente de nuestro país.

En segundo término se abordarán distintas políticas públicas de educación de jóvenes y adultos de reciente implementación (Programa de Alfabetización “Encuentro” y Plan de Finalización de Estudios “FinEs 2”) con el objeto de problematizar su inscripción dentro del campo de la educación popular y analizar las características particulares que presentan en tanto Políticas de Estado que se desarrollan en coordinación con organizaciones sociales.

El surgimiento de estas particulares organizaciones sociales se desarrolla en los últimos quince años de nuestra historia nacional, caracterizados por la hegemonía del discurso neoliberal, la profunda crisis social, económica y política que se manifestó explosivamente en 2001, y la reconfiguración política que instala el kirchnerismo, presentando sus experiencias educativas la particularidad de aunar los enunciados y las prácticas de larga tradición de la educación popular a un nuevo actor social y político, que ha adquirido expansión y madurez a lo largo de estos años.

A pesar de las diferencias que se registran entre los BP, los centros de Alfabetización del Programa Encuentro y los Centros Educativos dependientes del Plan FinEs, este artículo se propo-

ne describir, analizar y problematizar algunos aspectos que caracterizan a dichas experiencias como inscriptas en el campo de la educación popular y con la particularidad de desarrollarse en el marco de nuevas organizaciones sociales.

Para el trabajo analítico se retomarán las dimensiones de abordaje de experiencias de educación popular latinoamericana construidas por el equipo APPEAL.

Números que dimensionan el problema. Avances y continuidades en las tasas de terminalidad secundaria

Argentina se ha caracterizado desde mediados del siglo pasado por ser un país con bajas tasas de analfabetismo y altas tasas de egreso primario.

Sin negar la importancia de estas deudas educativas, resulta claro a partir del análisis de las estadísticas nacionales que uno de los mayores problemas al que nos enfrentamos actualmente en el campo educativo refiere a la terminalidad del nivel medio o secundario.

A partir del análisis comparativo de los datos brindados por los censos realizados en los años 2001 y 2010 se pueden destacar algunas leves mejorías.

Según el censo del año 2001, la población de 20 años y más que no había terminado el secundario constituía un universo de 18.910.531 personas, es decir, el 51,64% de la población total del país o el 82,85% de la población de 20 años o más.

Por su parte el censo del año 2010 nos muestra una disminución en la cantidad de personas de 20 años o más que no concluyeron sus estudios secundarios: dicho universo se compone de 18.070.920 personas. Estos datos indican que cerca de 850.000 personas más terminaron sus estudios secundarios, lo que supone un aumento en la tasa de terminalidad secundaria aún considerando la variación poblacional para dicho rango etario de un censo a otro.

Asimismo la variación porcentual varió de un 51,64% de no terminalidad secundaria sobre la base total poblacional para el censo de 2001 a un 45,05% para el censo de 2010, y de un 82,85% sobre la base poblacional de 20 años y más para el censo de 2001 a un 77,98% para el censo del 2010.

Dichas mejorías no opacan sin embargo el hecho de que en la actualidad 18.070.924 argentinos no han podido aún terminar

sus estudios secundarios y efectivizar de esta manera su derecho a la educación.

Consideraciones iniciales

Dentro del campo educativo, aquella dirigida específicamente a jóvenes y adultos ha sido históricamente muy rica en experiencias de coordinación entre Estado y Organizaciones de la Sociedad Civil (Abritta 2010). Esto puede evidenciarse tanto en lo relativo a la implementación de campañas de alfabetización y propuestas de terminalidad de estudios primarios y secundarios como así también en el desarrollo de prácticas de formación para el trabajo. Se pueden mencionar, entre otras, las experiencias de las Sociedades Populares de Educación y sus Escuelas de Puertas Abiertas reconocidas por el Estado a través de distintas reglamentaciones en las décadas de 1920 y 1930, la gestión de la Dirección Nacional de Educación de Adultos en el período 1973-1974 (Rodríguez 1997) y la creación de los Centros de Educación Media para Adultos (CENS) mediante la celebración de convenios con organizaciones laborales, sindicales, barriales, etc. (Cabrera 2006).

Ahora bien, las organizaciones de la sociedad civil no han sido las mismas ni han tenido la misma relevancia política en los distintos momentos históricos.

Me gustaría sostener en términos metodológicos que realizar un recorte histórico, plantear una periodización o “elegir” un período de tiempo determinado para su estudio es un proceso artificial (no natural), una construcción de una temporalidad específica dentro del continuo devenir histórico, realizada con el objetivo de aprehender y comprender en profundidad una cierta selección de hechos y procesos socio-históricos, culturales y económicos. Se parte aquí de la consideración de que es el objeto de análisis particular el que da unidad al período histórico seleccionado y el que permite construirlo como tal.

El recorte construido en este trabajo se enmarca en la historia reciente de la Argentina y su delimitación se realiza en función del objeto de análisis específico; a saber, el surgimiento y el desarrollo de los nuevos movimientos y organizaciones sociales y sus experiencias educativas, y su posterior coordinación (o no) con las políticas públicas educativas.

Las nuevas organizaciones sociales que abordaremos como actor colectivo y político en este trabajo surgen hacia mediados de la década de 1990 como expresión de resistencia a un contex-

to de hegemonía del modelo neoliberal, de achicamiento del Estado y de crecimiento de la pobreza social. En el campo particular de la educación, este ideario se traduce en una desresponsabilización del Estado respecto al derecho a la educación, fragmentación del sistema educativo nacional, desinversión en la educación pública y descalificación de la modalidad de educación de jóvenes y adultos.

Podemos sostener, siguiendo a Svampa y Pereyra (2003), que las primeras organizaciones sociales de desocupados surgen en las provincias a partir de los piquetes en los años 1996-1997 (principalmente, plaza Huincul y Cutral Có en Neuquén y Tartagal y General Mosconi en Salta), y tienen su correlato particular en el conurbano bonaerense donde adquieren características específicas ligadas a la fuerte inscripción territorial de los sectores populares.

La consigna que la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA)¹ lanza en esos años resulta ilustrativa: “La nueva fábrica es el barrio”.²

Dichas organizaciones sociales encontraban un referente para su constitución identitaria en la figura del trabajador, independientemente de su condición de empleado o desocupado, y presentan modalidades de acción colectiva específicas (piquetes y/o cortes de rutas) que las distinguen de las clásicas organizaciones sindicales y/o partidos políticos en tanto actor político colectivo.

En síntesis, de un contexto macro social dominado por las directrices neoliberales surgen organizaciones sociales que resisten y demandan trabajo, comida y planes sociales, y que van construyendo sus propias prácticas organizativas y educativas.

La crisis social que estalla en diciembre de 2001 marca un punto de inflexión en la hegemonía de este modelo político. Demostrados los límites de la configuración social que proponía el neoliberalismo, la llegada al poder de Néstor Kirchner en 2003 presenta características que lo distinguirán claramente de los gobiernos antecesores y constituirá por lo tanto otro punto de quiebre que dividirá a las organizaciones sociales en cuanto al posicionamiento político respecto al modelo que empieza a configurarse.

1 La CTA es una de las dos confederaciones gremiales de la Argentina. Se constituye en 1991 como un desprendimiento de la Confederación General del Trabajo (CGT) y tuvo una estrategia temprana de afiliación de trabajadores tanto efectivamente ocupados, como desocupados y asimismo jubilados.

2 Citado por Maristella Svampa y Sebastián Pereyra (2003).

En el marco de un proceso político regional que encuentra sus referentes políticos en personalidades como las de Hugo Chávez para el caso venezolano, Luis Inacio “Lula” da Silva para el brasileño, Evo Morales para el boliviano (y, posteriormente, Rafael Correa para el ecuatoriano y José Mujica para el uruguayo) el gobierno kirchnerista evidencia un cambio de concepción respecto a la función social del Estado.

Los aumentos progresivos en la inversión pública general, y la educativa en particular, muestran un Estado más presente, con crecimiento cuantitativo y nuevos roles sociales que se sustentan en la construcción masiva de escuelas, aumento del presupuesto educativo, revalorización de la educación técnica, construcción de un nuevo marco legislativo para el sistema educativo, apertura de procesos de negociaciones colectivas para los trabajadores de la educación, distribución gratuita de computadoras, entre otras numerosas medidas.

Las organizaciones sociales que venían resistiendo al modelo neoliberal interpretarán de manera diferencial estos cambios políticos produciendo una realineación organizativa en tres grandes grupos: el primero compuesto por aquellas organizaciones que apoyarán el proceso del kirchnerismo y que tenderán a agruparse entre ellas y expandir la cantidad de sus miembros (además de articularse con ciertos sectores de las organizaciones sindicales y los partidos políticos); un segundo grupo que se mantendrá en la oposición y que tenderá progresivamente a la fragmentación territorial; y un tercer grupo que se mantendrá en una “postura autonomista” respecto al gobierno y al Estado en general y que intentará construir una base de sustentación propia con una agenda de discusión propia.

Dichos posicionamientos diferenciales constituirán un elemento de importancia, aunque no determinante³, en el desarrollo de prácticas de coordinación con el Estado nacional y provincial para la implementación de políticas públicas educativas.

Qué son los BP de Jóvenes y Adultos

Los BP son un tipo de alternativa pedagógica y educativa que fueron elaborando las organizaciones sociales, movimientos de

3 Muchas de las organizaciones que se ubican en una postura autonomista implementan también las políticas públicas que analizaremos en función de fortalecer su propia organización y sin establecer una valoración positiva pública respecto a las mismas.

desocupados, piqueteros, y el movimiento de fábricas recuperadas, entre otros actores colectivos. Se constituyen entonces como una propuesta formativa dirigida a jóvenes y adultos que, por problemáticas ligadas especialmente a contextos de vulnerabilidad social, no pudieron concluir sus estudios secundarios.

Se van conformando con el objeto de habilitar un espacio educativo y de culminación de estudios para los miembros de las organizaciones en las que se enmarcaban y/o para las comunidades de inserción territorial próximas. Desarrollaron una propuesta curricular propia, con trabajo docente en parejas pedagógicas, que se realiza en espacios de trabajo o de desarrollo comunitario, con guarderías comunitarias en simultáneo para el cuidado de los/as hijos/as de los/as estudiantes, entre otras características distintivas.

A medida que fueron ganando madurez, expansión y legitimidad⁴, estas experiencias educativas fueron construyendo el reclamo por su reconocimiento y el de sus actores participantes; estudiantes y docentes (Elizalde y Ampudia 2008, Sverdlink y Costas 2007). Dicho reclamo estuvo dirigido principalmente al Estado y se tradujo en la oficialización de los cursos impartidos por los bachilleratos populares a través de la certificación oficial (de nivel medio de la modalidad de adultos), de contar con becas de ayuda económica para sus estudiantes, y de responsabilización estatal por los sueldos de los docentes.

Estas medidas fueron el producto de un largo proceso de organización, lucha y negociación con el Estado, que se encuentra aún hoy abierto. La dificultad en la regulación de las “Instituciones educativas de Gestión Social” reconocidas en la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206/06), la negativa/desidia oficial a la constitución de una dependencia estatal específica que se encargue de este tipo particular de organizaciones educativas, conjuntamente con la oposición de algunos sectores de los sindicatos docentes (Marrone 2009) y del sistema educativo formal continúan provocando vaivenes en la institucionalización o formalización de las experiencias.

La gestión de Adriana Puiggrós al frente del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires (llamado Dirección General de Cultura y Educación) durante el período 2005-2007 cons-

4 En la actualidad hay alrededor de cincuenta BP insertos en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA, Ciudad de Buenos Aires y primeros cordones del conurbano bonaerense).

tituye quizás una excepción al registrarse una intencionalidad oficial de reconocimiento de este tipo de experiencias educativas mediante la creación de la Dirección de Alternativas Pedagógicas que buscaba el reconocimiento e institucionalización de distintas experiencias educativas de carácter principalmente autogestivo.

Por qué los BP se inscriben en la tradición de la educación popular

Tal como sostuvimos, los BP son aquí considerados como alternativas pedagógicas en tanto los mismos ponen en evidencia las ausencias y exclusiones que produce la configuración discursiva hegemónica y, por ende, tiene capacidad problematizadora de la misma. Particularmente, proponen una organización de sentido que cuestiona la visión del fracaso escolar y el abandono de los estudios como un problema individual y proponen otra organización de sentido: no se trata de sujetos que fallan sino que, en realidad, son excluidos del sistema escolar, e incluso de la trama social, por una estructura social que no los reconoce en su especificidad, que no considera sus historias de vida y que posee escasas estrategias para su retención.

Basándose en los aportes de la pedagogía crítica (Giroux y McLaren 1989) y en la tradición de la educación popular⁵ proponen una enunciación alternativa donde el respeto por el educando, su valoración y potenciación en el marco de un proyecto de transformación social y político cobra centralidad.

La Educación Popular se torna en el discurso⁶ de los BP en un punto nodal⁷, un significante articulador de múltiples significa-

5 Sobre el tema se sugieren, entre otros: Adriana Puiggrós (1984). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémica y perspectivas*. México: Nueva Imagen; Marcela Gómez Sollano y Adriana Puiggrós (1988). *La educación popular en América Latina*, 2 vols., México: SEP/El Caballito; Mario Gadotti (coord.) (1994). *Educación popular. Utopía latinoamericana*. Brasil: Cortez.

6 Entendiendo por este tanto los enunciados que se sostienen como las prácticas que se generan. Para mayor profundidad sobre esta concepción de Discurso, véase Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.

7 El concepto de punto nodal es elaborado por Lacan e introducido en el campo de las ciencias sociales por Slavoj Žižek, quien lo traduce por *point de capiton*. En la teoría desarrollada por Laclau, el punto nodal refiere al lugar o posición del significante vacío alrededor del cual se constituirá la cadena equivalencial de demandas fragmentadas. El punto nodal es entonces el punto sobre el que se intenta unificar una cierta configuración discursiva. Para profundizar sobre el papel de los significantes flotantes y la constitución de puntos nodales en las configuraciones discursivas se sugiere: Ernesto Laclau (2005). "Significantes

dos, que retoma los postulados teóricos de Paulo Freire y los resignifican en base al momento histórico actual y al trabajo cotidiano que desarrollan.

En la historia de la educación latinoamericana podemos encontrar conceptualizaciones múltiples sobre qué es la educación popular, tanto en figuras asociadas a las tradiciones populares latinoamericanas como Simón Bolívar, como a las tendencias liberales del siglo XIX, siendo Domingo F. Sarmiento uno de sus representantes más influyentes (Abritta 2011). Dado que la literatura específica de la temática no presenta un consenso sobre los núcleos de sentidos mínimos que caracterizarían a ciertas prácticas como de educación popular, la misma es concebida aquí como un punto nodal al que se articulan significaciones diversas y que cobra sentidos particulares según los distintos momentos históricos y los actores individuales y concretos que la desarrollan.

Habiendo realizado hasta aquí la descripción general del caso, nos toca ahora ahondar en el meollo de la pregunta teórica ¿según qué dimensiones podemos analizar a los BP en tanto prácticas de educación popular? Y más importante aún, ¿qué contenidos específicos toman estas dimensiones en este caso empírico?

En principio, me gustaría destacar dos elementos que considero particularmente relevantes (en tanto reiterados en múltiples ocasiones con diferentes expresiones concretas) en el campo de significación de la tradición de la educación popular:

- Se trata de una propuesta educativa dirigida principalmente a sectores populares; es decir, se interpela especialmente a determinado sector de la estructura social, concebido en tanto personas y colectivos en situación de vulnerabilidad social (Castel 1992) y que presentan simultáneamente una situación de marginación pedagógica (Rodríguez 1996). Esta característica no es necesaria en sí misma, es decir, se podría pensar en desarrollar propuestas de educación popular para trabajar con sectores medios o clases con mayores niveles de ingreso, sin embargo históricamente

flotantes y heterogeneidad social”, en *La Razón Populista*. Buenos Aires: FCE, pp. 163-197.

las prácticas de educación popular estuvieron asociadas a la educación en y con los sectores populares.

Asimismo, dada la importancia que tiene en el origen y la difusión de los BP la articulación con el Movimiento de Empresas y Fábricas Recuperadas y el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD)⁸, dichos sectores también son interpelados, en este caso específico, en su condición de trabajadores, independientemente de su situación de desocupación u ocupación actual.

A este elemento podemos categorizarlo como la *perspectiva sociológica del sujeto popular*.

- El discurso de los BP retoma uno de los elementos centrales de la tradición de la educación popular: el reconocimiento de la politicidad del hecho educativo. Así discute la pretensión de neutralidad de los saberes y del proceso pedagógico que circula en el discurso educativo hegemónico y pone en tensión la visión del fracaso escolar como un producto individual. La práctica educativa se encuentra inscripta en un proyecto político más amplio, que tiene como horizonte de sentido, en el caso de los BP, la transformación social de las estructuras y mecanismos que generan la desigualdad y la injusticia social. Se promueve la formación de subjetividades reflexivas, críticas, participativas y transformadoras; se busca como último fin, la construcción de un sujeto popular consciente de su situación de exclusión y marginación, y protagonista en la transformación de su contexto social. Este elemento alude a la *comprensión del sujeto pedagógico como sujeto político*; refiere al *proyecto político y a la utopía donde se enmarca la práctica pedagógica*.

8 Sobre este proceso se sugiere para su profundización: Pablo Gentile y Gaudencio Frigotto (comp.) (2000). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la enseñanza y el trabajo*. Buenos Aires: FLACSO; Eduardo Rojas (1999). *El saber obrero y la innovación en la empresa*. Montevideo: Cinterford; Adriana Puiggrós y Rafael Gagliano (dir.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires: HomoSapiens; Virginia Manzano, "Movimiento de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación política en la Argentina reciente", en Pablo Martinis y Patricia Redondo (comp.) (2006). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.

Para continuar, quisiera poder especificar los sentidos particulares que adquieren las cinco dimensiones seleccionadas por nuestro equipo de investigación para comprender a una propuesta de educación popular como alternativa y que fueron descritas oportunamente en el apartado conceptual introductorio:

- *La relación entre el educador y el educando* está caracterizada por los participantes de las experiencias como horizontal. Dicha disposición no implica negar los saberes diferenciales de los sujetos, ni la importancia de los saberes socialmente legitimados. Por el contrario, implica el reconocimiento de que la valoración diferencial de los saberes es el producto de un arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron 1997), que el diálogo entre ambos tipos de saberes es promotor de la problematización de la realidad, y que el posicionamiento en condiciones de igualdad de los sujetos es imprescindible para la promoción de dicho diálogo.
- Coherentemente la *selección de los contenidos programáticos* busca tener en cuenta los saberes subordinados que portan los sujetos, con el objeto de poder problematizarlos. No se parte de una idealización de las culturas y los saberes populares como “puros” o “buenos” sino que se promueve su problematización a partir del diálogo con los saberes socialmente legitimados en función de suscitar la comprensión crítica de la realidad circundante y de la posición que se ocupa en ella.⁹
- Lo *común* entonces no estaría dado por la imposición en los educandos de una visión del mundo encarnada en la figura del educador. Lo común sería el producto de los diálogos de las diferencias, consideradas no como irreductibles sino como enriquecedoras; lo común sería el producto de la convivencia de los particulares que conformarían lo universal en base a la adición.
- La *construcción del conocimiento* se realiza en múltiples espacios, siendo el áulico sólo uno de ellos. Aquí cobra

9 La necesidad de desfolclorizar a las culturas populares se torna evidente cuando, por ejemplo, se deben abordar problemáticas de desigualdad de género y/o de discriminación étnica en el marco del propio grupo de clase.

importancia la visión que los BP sostienen de la escuela en tanto organización social; la escuela no es meramente el lugar de la transmisión de conocimientos, es el lugar de construcción colectiva del conocimiento que requiere la participación activa y el protagonismo no sólo de los docentes sino también de los estudiantes. La práctica de la participación y de la organización se convierte en núcleo central de la experiencia que se aprende y se transmite en el aula, en la calle, en el lugar de trabajo y en la multiplicidad de escenarios por donde circulan los sujetos.

- Finalmente, la *formación para el trabajo* también es un elemento importante dentro de la configuración discursiva que desarrollan los BP. La misma no es comprendida en tanto formación de competencias específicas y detalladas para la inserción en el mercado laboral (visión tecnocrática impulsada por los discursos neoliberales). Por el contrario, se concibe al trabajo como un articulador de la vida social que es cuestionado en sus acepciones más mercantilistas; así, por ejemplo, en algunas experiencias el eje transversal de los programas de estudio consiste en analizar la relación capital-trabajo, mientras que en otros se busca problematizar las relaciones sociales de producción capitalistas y valorizar las experiencias autogestivas, solidarias y cooperativas de los trabajadores.

Dentro del conglomerado complejo de bachilleratos populares, coordinadoras de bachilleratos y organizaciones sociales en las que se insertan, todos con sus distintos posicionamientos ideológicos y políticos, podemos destacar una cierta postura mayoritaria de no negar a la escuela pública o estatal como herramienta democratizadora, sino en concebirse a sí mismos como una alternativa que permita repensar los sentidos tradicionales o bancarios que caracterizaron históricamente a la educación. En otras palabras, buscan reposicionar el signifiante popular excluido de la matriz fundante del sistema de instrucción público a los efectos de alternativizar la escuela estatal en búsqueda de mayor reconocimiento e inclusión de los saberes, los sujetos y las tradiciones populares.

Coordinación Estado-Organizaciones Sociales: políticas públicas de educación (popular) de jóvenes y adultos

Programa de Alfabetización “Encuentro”

En 2004 el Ministerio de Educación de la Nación lanza el Programa de Alfabetización “Encuentro” cuya implementación requirió la coordinación negociada (Beltrán 1988) con distintas organizaciones de la sociedad civil y, especialmente, con las organizaciones sociales descriptas, dada la dificultad que afrontaba un Estado fragmentado, deslegitimado y con poco presupuesto disponible, para llegar a los territorios más alejados y a los sectores empobrecidos que más habían sufrido durante los años de hegemonía del modelo neoliberal.

Como se mencionó anteriormente, Argentina no suele ser considerada actualmente un país donde el analfabetismo puro sea un problema social de importancia, a pesar de la grave deuda educativa que su existencia manifiesta.¹⁰ Las campañas de alfabetización han remitido históricamente al corazón de las fallas del sistema educativo nacional y han sido por ello una iniciativa y un recurso reiterado a lo largo de nuestra historia educativa. Podemos mencionar tanto la campaña del diario “La Prensa” en la década de 1930, la campaña que lleva adelante el gobierno de Arturo Illia en la década de 1960, la impulsada por la DINEA en la gestión 1973-1974 (Rodríguez 1997), la de Raúl Alfonsín en la década de 1980 y el mencionado Programa “Encuentro” implementado por el gobierno de Néstor Kirchner en 2004 y vigente a la fecha.

No quisiera extenderme demasiado en la descripción del Programa dado que es analizado con detenimiento en otro artículo de esta misma compilación¹¹, pero sí destacar las características específicas que este asume en el territorio de la provincia de Buenos Aires en 2006.¹² El enfoque privilegiado en esta provincia se justifica no sólo por las características particulares que

10 Véase el Documento *Base del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas* (2007-2015). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

11 Véase artículo de María Cristina Tucci.

12 Véase la Resolución 749/06 y la Resolución 902/06 de la Dirección General de Cultura y Educación que crea el Programa Provincial de Alfabetización y Educación Básica.

asumieron las políticas públicas de alfabetización y de terminalidad secundaria, sino también por el tamaño de su población general y de la matrícula educativa, que representa aproximadamente el 40% de la matrícula total del país. A nivel nacional, el Programa implica la coordinación Estado-Organizaciones sociales.

El Estado es el que diseña la política pública, consigue los recursos financieros para su implementación y convoca a las organizaciones sociales para su desarrollo. En términos institucionales-administrativos, el Estado retiene para sí la facultad de aprobación de los centros de alfabetización¹³, la autorización y capacitación de los alfabetizadores, la impresión de los materiales pedagógicos de trabajo, y por supuesto, la certificación de los saberes adquiridos. Del lado de las organizaciones sociales queda el relevamiento de los sujetos destinatarios interesados en alfabetizarse y el sostenimiento del espacio físico del trabajo pedagógico, que suele coincidir con la multiplicidad de merenderos, comedores, centros de participación popular, fábricas recuperadas, etc. que proliferaron en la década de 1990 y que aún hoy siguen existiendo aunque con menor extensión e intensidad política. Las organizaciones son las encargadas de evitar el desgranamiento de los grupos de alfabetizandos mediante el contacto cotidiano que la inscripción territorial les habilita.

En la provincia de Buenos Aires, el Programa adquiere la particularidad de extenderse por más tiempo (el tiempo inicial planificado para lograr la alfabetización es de cinco meses y en la Provincia se extiende a seis) a los efectos de facilitar la articulación con la Escuela Primaria de Adultos o, de ser posible, la conformación del curso de primaria en el mismo centro de alfabetización donde los educandos iniciaron o retomaron su proceso formativo formal.

La implementación del Programa de Alfabetización “Encuentro” en la provincia de Buenos Aires implicó entonces no sólo una articulación entre las organizaciones sociales y el Estado Nacional y/o provincial sino asimismo el inicio de un diálogo y trabajo conjunto con el sistema de educación formal.¹⁴

13 La creación de un centro de alfabetización requiere previamente la firma de un convenio entre la institución alfabetizadora y el Estado nacional o municipal.

14 Véase la Resolución 749/06 de la Dirección General de Cultura de la provincia de Buenos Aires. Creación del Programa Provincial de Educación Básica de Jóvenes y Adultos.

En esta articulación, las organizaciones sociales se irán formalizando e institucionalizando. Por su parte, el Estado irá incorporando progresivamente a las organizaciones sociales como actores participantes en la definición de las políticas públicas específicas o, mejor dicho, incluirá el cúmulo de experiencias, saberes y aprendizajes que estos actores portan en el diseño y reformulación de esas políticas públicas específicas. En términos teóricos es lo que se llama una coordinación conflictiva (Beltrán 1988) en términos de un trabajo conjunto donde se discuten tareas, responsabilidades, y sentidos del trabajo que se desarrolla, con la intención conjunta de continuar con el desarrollo de la política pública en cuestión.

Plan de Finalización de Estudios “FinEs 2”

En 2009, el Gobierno Nacional lanza una política social de gran alcance en el conurbano bonaerense denominada “Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja”, cuyo objetivo es la inclusión social a través del trabajo y la promoción de la organización cooperativa. Muchas de las cooperativas que conforman dicho Programa son parte y/o su constitución es promovida por las organizaciones sociales que estamos analizando.

En 2010 se crea el Plan Finalización de Estudios para Jóvenes y Adultos (FinEs 2)¹⁵ destinado a los cooperativistas del Programa “Argentina Trabaja” que no hayan finalizado sus estudios secundarios.¹⁶

Dicho Plan prevé la constitución de centros de terminalidad educativa en los establecimientos que las cooperativas y/o las organizaciones sociales de las que forman parte cuentan, con profesores elegidos mediante acto público (modalidad reconocida para la selección de docentes en el sistema de instrucción formal) y bajo la supervisión de las autoridades educativas competentes (inspectores de adultos de los distintos distritos, inspectores distritales e inspectores regionales, articuladamente con talleristas designados por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación).

En términos pedagógicos el Plan consiste en el cursado total del nivel medio de adultos por parte de los cooperativistas, con

15 Mediante Resolución N° 3520/10, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

16 Sin contar con datos específicos, se puede aventurar la intuición que la no terminalidad de los estudios secundarios es la situación educativa predominante de los miembros de las cooperativas del Programa “Argentina Trabaja”.

un sistema semi-presencial de dos días de cursado semanal y con una duración total de seis cuatrimestres o tres años, pudiendo dar inicio el ciclo lectivo tanto a comienzos del año como luego del receso de invierno.

El Plan no resulta novedoso en el marco de la provincia de Buenos Aires si sólo se lo considera desde su dinámica de semi-presencialidad o desde su organización modular, las cuales ya se venían trabajando con la propuesta de los Centros de Orientación y Apoyo (COA) desde 2003, y que además constituyen tendencias predominantes en las propuestas pedagógicas actuales para la formación de jóvenes y adultos (Misirilis 2009).

Su aporte original refiere a dos aspectos centrales relativos a las consideraciones que aquí estuvimos discutiendo:

- La *propuesta pedagógica* retoma las conceptualizaciones de la Educación popular en los términos analizados. Sin negar la distribución desigual de saberes y las valoraciones sociales hegemónicas que se asigna a cada uno de ellos, el Plan sostiene en sus múltiples fundamentaciones (resoluciones nacionales, provinciales, propuestas de trabajo, etc.) la valoración de la comunicación dialógica entre los participantes del centro educativo: un diálogo que reconozca al educando desde sus diversas experiencias de vida y que retome y reconozca los saberes experienciales diferenciales. Dicha comunicación dialógica es la que permite, por un lado, la construcción de conocimientos (que implica ir más allá de la idea de la tabula rasa y la transmisión pedagógica unilateral), la selección de contenidos que permitan la problematización de la situación social, económica, política y cultural en la que se desenvuelven los educandos, y la construcción de lo común a partir de la articulación integradora de las diferencias y particularidades.
- La *propuesta organizativa* plantea un salto cualitativo o una intensificación de la coordinación Estado-organizaciones sociales al plantear un trabajo conjunto más cotidiano que el que sostienen los BP o los Centros de Alfabetización Encuentro con las agencias estatales y con el sistema de instrucción público en particular. Asimismo, en numerosos distritos del conurbano

bonaerense, el Plan avanza en la constitución de mesas locales de gestión donde autoridades educativas (inspectores, principalmente), sindicatos docentes y organizaciones sociales definen conjuntamente los criterios para la apertura de nuevos centros, el proceso de selección docente y el reconocimiento de trayectorias educativas previas.

En síntesis, el Plan FinEs 2 es una política pública que coordina con las organizaciones sociales integradas en gran medida por sectores populares, inscribiéndose en el campo de la educación popular sin desconocer los aportes didácticos de la educación de adultos, pero sin restringir la política pública a mejoras de tipo técnicos.

Un cambio respecto a la forma de comprender el diseño de la política pública propio del modelo neoliberal que habilita a pensar nuevas utopías, nuevas formas de coordinación entre el Estado y la Sociedad organizada porque, como decía Simón Bolívar, “Inventamos o erramos”.

BIBLIOGRAFÍA

- Abritta, Ariadna (2011). “Concepción Sarmientina de Educación Popular: reflexiones y debates con prácticas pedagógicas actuales en movimientos socio-políticos”. Ponencia presentada en el Simposio “Domingo F. Sarmiento: Doscientos años de Legado”. Universidad Nacional de San Juan. 29 y 30 de Septiembre 2011.
- _____ (2010). “La compleja articulación entre las experiencias de la sociedad civil y el Estado a lo largo de la historia de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina”. Ponencia presentada en las XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Beltrán, Miguel (1988). “La legitimidad en las organizaciones”, *REIS Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 43. En www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=551&autor=MIGUEL+BELTR%C1N
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Cabrera, María Eugenia (2006). "El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política" en Silvia Brusilovsky "Educación Escolar de Adultos". Buenos Aires: Noveduc.
- Castel, Robert (1995). "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso". *Revista Archipiélago* núm. 21. Barcelona: Cuadernos de crítica de la cultura.
- Elisalde, Roberto y Marina Ampudia (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Giroux, Henry y Peter McLaren (1989). *Sociedad, cultura y educación. Antología*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón/UNAM.
- Misirilis, Graciela (2009). "Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político-pedagógico". Documento IDIE del Mercosur.
- Marrone, Laura (2009). "A propósito de los bachilleratos populares. ¿Espacio público o más fragmentación?" Mimeo.
- Rodríguez, Lidia (1997). "La Pedagogía de la Liberación en Argentina" en Adriana Puiggrós (dir.) *et al. Historia de la educación argentina* t. VIII. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (1996). "Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* año 5, núm. 5. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Universidad de Buenos Aires.
- Svampa, Maristella y Sebastián Pereyra (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- Sverdlick, Ingrid y Paula Costas (2007). "Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires. La actuación de los movimientos y organizaciones sociales". *Serie de Ensayos & Investigaciones N° 30: Las luchas por el derecho a la educación en América Latina*. Argentina. Laboratorio de Políticas Públicas.

El Programa Nacional de Alfabetización y su articulación en la provincia de Buenos Aires: una experiencia de construcción de demanda social

María Cristina Tucci

Introducción

El presente trabajo analiza el Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro”, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional de la Argentina en conjunto con organizaciones político-sociales y su continuidad a través del Programa Provincial de Alfabetización Básica para Jóvenes y Adultos dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Ambos programas, surgidos de la demanda de sectores populares que habían sido excluidos del sistema educativo, del trabajo digno y demás derechos básicos que permitían la subsistencia, configuran un espacio novedoso de diálogo e interlocución entre el Estado y las organizaciones.

Leemos este proceso enmarcado en la historia reciente de nuestro país, haciendo un recorte temporal entre los años 2004-2007, para hacer visible la experiencia que se produjo a través de la demanda educativa y las relaciones que se establecieron entre el Estado y las organizaciones político-sociales.

Consideramos valioso el aporte que estas organizaciones han realizado en la constitución de un sujeto que interpela por un horizonte de igualdad y que reconoce al Estado como aquel que tiene la obligación de garantizarla.

Las organizaciones sociales: sujetos sociales y políticos

La situación del analfabetismo en la República Argentina ha venido decreciendo en las últimas décadas, según el Censo Poblacional del 2001 el porcentaje fue del 2,6% y en el del 2010 se redujo al 1,9%, lo que expresa una deuda con aquellos sectores de la población que no han podido transitar sus estudios básicos y mucho menos lograr los objetivos de la Ley Nacional de Educación, sancionada en 2006, que establece la obligatoriedad de la educación desde los 5 años hasta culminar la secundaria.¹

El derecho a la educación se fue ampliando durante los últimos años pero con procesos de avance y estancamiento, en los que tuvo relevancia el papel central del Estado en los momentos de mayor despliegue de conquistas y de retroceso cuando se corrió dando preeminencia al mercado en la regulación de las políticas públicas.

Tal como señala Finnegan (2007) “el derecho a la educación logro ampliar su efectividad a partir de las regulaciones sociales que estableció el Estado de Bienestar desde fines de la década de 1940 y principios de la década de 1950” (2007 63).

En este período “dichas regulaciones promovieron la extensión de los derechos civiles y políticos a las esferas social y laboral y, de este modo, los derechos sociales llegaron en alguna medida, a constituirse en derechos centrales y universales”.²

Las políticas neoliberales aplicadas en América Latina en las últimas décadas y en particular en nuestro país arrasaron las conquistas sociales que fueron resultado de luchas sociales y gobiernos populares, provocando una profunda fragmentación social, pérdida y exclusión de los derechos fundamentales como el trabajo, escolarización, alimento, salud, vivienda.

El modelo económico y de país que se había implementado a partir de la dictadura militar de la década de 1970, de una clara matriz neoliberal, se profundiza en la de 1990 de la mano de gobiernos democráticos.

El Estado se desreponsabiliza y desprende de todas las áreas centrales que permitirían garantizar derechos sociales a la po-

1 Véase el artículo de Ariadna Abritta.

2 Finnegan y Pagano, ob. cit.

blación, dando lugar al mercado como eje regulador de la vida de los ciudadanos.

Durante la década de 1990 numerosos sectores populares que estaban inmersos en la exclusión, desocupados, comenzaron a organizarse en los barrios, nucleados para dar respuesta a las necesidades básicas de supervivencia, se fueron juntando en comedores comunitarios, ollas populares, piquetes, cortes de ruta, comunidades eclesiales, para paliar el hambre y en reclamo de trabajo digno.

Estos grupos han sido considerados como “nuevos sujetos sociales”, si bien la modalidad de la protesta y el agrupamiento en las formas de reclamo es novedosa, ya que los movimientos de desocupados “*generaron nuevas ideas, nuevas conexiones y nuevas prácticas con relación a su territorio cotidiano*” (Delamata 2004) la mayoría de los referentes de las agrupaciones tenían un pasado de militancia política, gremial o de organizaciones de base, como señala uno de ellos³:

Surgimos de la voluntad y la necesidad, primero de que estábamos sin laburo, fuimos de la necesidad de sobrevivir, cada uno con su propia familia, pero trayendo la impronta de una militancia anterior, nos juntamos un grupo de desocupados y pensamos qué hacer.

Existe en ellos algo de la experiencia que se transmite, que narra el pasado y reingresa como caudal acumulado para las nuevas generaciones, para los que se van sumando a la Organización, como sostiene Benjamin “la narración no se agota. Mantiene sus fuerzas acumuladas, y es capaz de desplegarse pasado mucho tiempo” (1936 6). Es en el relato, que no siempre se encuentra como discurso expreso, sino también como práctica, como saberes guardados en la memoria del militante que “constituye así una fuente de apropiación de saberes y de resguardo de la memoria que puede ser una base para la producción de lo nuevo”.⁴

El estallido social del 19 y 20 de diciembre del 2001⁵ y la crisis político-institucional consiguiente fueron el producto de un

3 Entrevista realizada a militantes del Movimiento Resistir y Vencer (MIRV) quienes a partir del año 2005 integran el Movimiento Evita.

4 Marcela Gómez Sollano (2012). *Los lenguajes de la experiencia en la transición epocal*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (no publicado), pág. 6.

5 El 19 y 20 de diciembre de 2001 durante el gobierno de Antonio de la Rúa, se producen en la Ciudad de Buenos Aires y algunas de las principales ciudades de las provincias una protesta generalizada que culmina con más de una treintena de muertos por la represión y la renuncia del presidente.

proceso social que se generó y creció desde el golpe militar y se fue profundizando con los distintos gobiernos democráticos. Encontró resistencias en distintos sectores de la sociedad, algunos sindicalizados y en su mayoría desocupados que tenían como referencia un Estado benefactor al que habían sido incluidos de distintas maneras en el pasado reciente, como señala Delamata: “el modelo de llegada es, en todo caso, un Estado fuerte y nuevo, con capacidad de regular la propiedad y los mercados y establecer derechos sociales, sostenido por una democracia participativa, por debajo”.⁶

El reclamo de quienes constituían al sujeto excluido se anclaba en un derecho básico: el derecho a existir.

Si bien las reivindicaciones nacieron a la luz del desempleo, con el tiempo otras demandas fueron surgiendo educación, vivienda, derechos de las mujeres, mejoras en las condiciones de vida del barrio y el medio ambiente, luchas contra la represión policial y la discriminación configuraron a los sujetos como sujetos políticos de interpelación a las políticas de turno.

El programa de alfabetización

Los comienzos de la experiencia educativa

Durante estos años y aún a pesar de las diversas crisis sufridas, la sociedad argentina fue lentamente reconstruyendo el tejido social.

Los distintos movimientos de desocupados no revisten un carácter único ni homogéneo, como señalan Svampa-Pereyra (2003), heterogéneos política e ideológicamente desarrollan estrategias y acciones comunes lo que permite caracterizarlos como “movimiento piquetero”, se fueron nucleando alrededor de la demanda por trabajo, e incorporaron otras necesidades de sus integrantes, entre ellas se detectó que muchos hombres y mujeres que se organizaban en el barrio, participaban de las asambleas, de los piquetes y de los comedores no sabían leer ni escribir, o apenas podían borrar su nombre.

Algunas de las organizaciones comenzaron a formar talleres de educación popular.⁷ De este modo, desde diversas organiza-

6 Gabriela Delamata (2004). *Los barrios desbordados. Las organizaciones de desocupados del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires. Eudeba.

7 El Movimiento Barrios de Pie fue una de las primeras organizaciones en este período en armar talleres de educación popular en la provincia de Buenos Aires.

ciones sociales se retomó la tradición que había sido interrumpida por el golpe militar, a través de una multiplicidad de experiencias de alfabetización, talleres de derechos y capacitación política:

En una de las comisiones territoriales que teníamos en Merlo, provincia de Buenos Aires, los compañeros nos pidieron realizar talleres sobre la Constitución Nacional. Ellos sentían la necesidad de poder conocer mas sobre derechos, sobre los contenidos de las convocatorias a las movilizaciones, como para no sentirse “arriados” cuando participaban de las marchas.⁸

Todas estas prácticas concebían desde sus fundamentos la transformación social y política de sus integrantes.

El Programa de Alfabetización, nació en los barrios como una necesidad de sus pobladores, con gran protagonismo de las mujeres/madres que organizaban los comedores, a las que se integraron jóvenes estudiantes y maestros preocupados por el abandono escolar y la repitencia, poniendo en marcha talleres de educación bajo la concepción de educación popular.

La historia de la Educación Popular en América Latina se posiciona como crítica y transformadora de la realidad injusta en que viven los sectores populares y concibe que nadie aprende de nadie sino que el conocimiento se da en el vínculo dialógico y democrático de la relación educador-educando. Se trata de una educación que en vez de reproducir, critica la realidad dada y contribuye a constituir sujetos autónomos, que desnaturalizan esa realidad y se proponen ser protagonistas del cambio.

Así los grupos se reunían dos o tres veces por semana en el comedor, merendero, la casa de alguna de las señoras y mientras los jóvenes y adultos comenzaban a hilvanar las primeras letras, los más chicos recibían apoyo escolar. La forma de trabajo iba ajustándose a las necesidades de cada comunidad, los días y horarios de reunión los fijaban sus integrantes. De haber alguna actividad militante a la que participar, muchas veces los maestros-militantes se trasladaban al piquete y allí hacían actividades recreativas con los pibes que permanecían días en la ruta.

Luego se fueron incorporando otras organizaciones que confluyen en el Programa Encuentro.

8 Entrevista a una integrante del Movimiento Evita responsable del área de educación.

La Institucionalización e Interlocución con el Estado

Durante la década de 1990 y a posteriori de la crisis del 2001, las organizaciones populares coincidentes en las demandas de trabajo genuino coordinaban acciones, unidas en la exclusión y la pobreza se fortalecían en las calles para reclamar. Del intercambio de experiencias entre sus militantes, surge la necesidad de dar visibilidad a las necesidades educativas de sus integrantes.

La implementación avasalladora de las propuestas educativas neoliberales encontró resistencias de diversos sectores sociales y del sindicalismo docente en particular. Su presencia evitó la completa privatización y desarticulación de la escuela pública. La tarea no fue sólo de resistencia y oposición sino de organización y propuesta.

El Programa de Alfabetización, como señalábamos, surgido en los barrios de manera asistemática e informal como estrategia inicial, fue concibiéndose como una política que el Estado debía retomar, articulando con el sistema formal, interpelando a la escuela pública tradicional con políticas educativas de inclusión aplicadas en lugares novedosos, fuera del edificio escolar, pero contenidos por ella, restituyendo también su sentido nacional y popular presentes en la memoria colectiva a pesar de los vendavales neoliberales que la habían atravesado.

El gobierno asumido en mayo del 2003⁹ retoma una tradición que había sido abandonada muchos años ya, donde la política pasa a tener un lugar decisivo en la definición de los criterios de integración social y la conformación de redes que permitan llegar a los barrios más postergados con estrategias organizativas que devuelvan lentamente no solo la inclusión sino trabajo digno. Así es como desde las organizaciones de desocupados que nacieron de los cortes de ruta, las ollas populares en los barrios y del reclamo por planes y bolsones de comida se da un salto cualitativo que pasa a la organización de cooperativas de trabajo, centros de capacitación en oficios, alfabetización para jóvenes y adultos que no habían podido acceder al derecho básico a leer y escribir, pudieran a través de sus

9 El 25 de mayo de 2003, Néstor Kirchner asume la presidencia y las organizaciones populares se plantean demandar la conformación de un programa que permita llegar a todos los lugares de nuestro país con una política de estado que priorice la erradicación del analfabetismo.

organizaciones empezar a concretar ese derecho vulnerado durante muchos años.

Cuatro organizaciones populares (Frente Transversal, Federación de Tierra y Vivienda, Movimiento Evita y Barrios de Pie) que venían articulando acciones a través del Frente de Organizaciones Populares (FOP)¹⁰ coordinan junto al gobierno la conformación del Programa Nacional de Alfabetización para Jóvenes y Adultos “Encuentro” que, dependiendo del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (MECYT) se propondrá alcanzar a partir del 2004 la Alfabetización para jóvenes y adultos, y tomando en cuenta las sugerencias de la Unesco se plantea a la alfabetización como el inicio de un proceso —etapa introductoria— puente que permitirá la continuidad de la escolaridad básica, con la meta de establecer a la Argentina LIBRE DE ANALFABETISMO.

Queremos que el bicentenario de la Revolución de Mayo encuentre a la Argentina sin analfabetos, con todos los chicos y jóvenes escolarizados en el nivel inicial, básico y medio; con la extensión de las escuelas a una jornada completa para los más necesitados, con mayor calidad educativa con la inclusión masiva de las nuevas tecnologías y la enseñanza de una segunda lengua, y principalmente con un sistema educativo que brinde igualdad de oportunidades a todos los habitantes sin excepción.¹¹

Porque se consideró que es deber del Estado garantizar a toda la población la enseñanza básica e indispensable y de este modo proteger a las nuevas generaciones, incluyéndolas en la cultura necesaria para desenvolverse socialmente, reparando de este modo tanta injusticia educativa.

Para cumplir estos objetivos, el Ministerio de Educación realizó acuerdos con los gobiernos provinciales, siendo en la provincia de Buenos Aires donde más se ha avanzado en este sentido, debido a la irrupción de numerosos centros de alfabetización en

10 Pérez, Germán y Ana Natalucci (2010). “Reflexiones en torno a la matriz movimientista de acción colectiva en la Argentina: la experiencia del espacio militante kirchnerista”. *Revista América Latina Hoy*, núm. 54, Salamanca: Instituto Interuniversitario de Iberoamérica. Disponible en www.academia.edu/404376/la_matriz_movimientista_de_accion_colectiva_en_Argentina_la_experiencia_del_espacio_militante_kirchnerista. Enero 2010.

11 Doctor Néstor Kirchner. 1º de marzo de 2006. Congreso de la Nación. Asamblea Legislativa.

el conurbano bonaerense e interior provincial y la decisión de la Dirección General de Cultura y Educación de ir más allá y garantizar la terminalidad de la escuela primaria.

Organización del Programa: los centros de alfabetización

Para la conformación de los centros de alfabetización del Programa Encuentro, las organizaciones firman un convenio con el Ministerio de Educación Nacional, lo que les permite recibir materiales didácticos para los alfabetizandos y alfabetizadores, guías de orientación para el trabajo áulico, además de capacitaciones para los alfabetizadores voluntarios.

Los centros se conforman a través de la solicitud de los referentes educativos de las organizaciones y se desarrollan en los comedores, merenderos, iglesias, o donde existiera un grupo integrado de cuatro a diez personas mayores de 16 años.

Los lineamientos pedagógicos se basan en la metodología de la educación popular valorizando los saberes previos y la construcción dialógica del conocimiento, retomando de este modo la experiencia alfabetizadora llevada a cabo en 1973: Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) y de otras propuestas educativas como el Plan Nacional de Alfabetización (PAN, 1989) el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PFABA, 1990/1992).

Entendemos que la Experiencia evoca procesos que van transmitiéndose a través de las generaciones a pesar de las rupturas en los procesos histórico-sociales, son retomadas por los recuerdos, las prácticas, la memoria de los sujetos como señala Hamui Sutton:

La noción de Experiencia alude a los saberes, conocimientos, al sentido de la vida de los sujetos, a las modalidades de relación intersubjetivas, a las condiciones socio-históricas en que se desenvuelven las personas y las comunidades, esto es, está en el centro de lo que hemos llamado trama social. Aunque por otro lado la experiencia alude a un ámbito procesual que sintetiza el tiempo subjetivo y social, sin la cual el sentido de vida estaría ausente.¹²

12 Liz Hamui Sutton (2012) *La noción de experiencia: del acontecimiento*

El legado transferido a los nuevos señala una continuidad en el proceso de construcción de un pueblo que recupera las valiosas experiencias de sus antecesores, las reinventa, las recrea, se nutre de los valiosos aportes como experiencia social y pedagógica vinculada a un proyecto de país donde la educación y la cultura integraban los ejes de la justicia social.¹³

El proceso de aprendizaje se estipula que llevará seis meses de trabajo, donde los grupos se reúnen dos o tres veces por semana, alrededor de dos horas en cada encuentro y el trabajo del alfabetizador-voluntario se inicia con una etapa de capacitación y el posterior acompañamiento al grupo durante el período de trabajo.

Alfabetizador y Alfabetizandos conforman un grupo humano reunido para generar actos de aprendizaje. Ambos actores portan saberes de diferentes ámbitos de justificación. Se ha resaltado la importancia de respetar los saberes previos de los alfabetizandos y es necesario considerar cuál es el significado pedagógico de esta actitud en este contexto.¹⁴

Los encuentros que se desarrollan en un clima de trabajo y familiaridad, posibilitan la reinscripción de los sujetos en el grupo, construye la confianza y consolida el vínculo entre alfabetizador y alfabetizados. Se comparten materiales de trabajo, experiencias de vida, saberes previos que el alfabetizador recupera para el trabajo áulico, resignificando y poniendo en valor lo que cada integrante del grupo aporta, ya sea relatos de sus provincias de origen, tradiciones, recetas de cocina, todo puede ser tomado para el proceso de aprendizaje de lecto-escritura.

En el material recibido por el Ministerio de Educación Nacional se encuentran láminas con historietas¹⁵ que facilitan el abordaje de los ejes de Lengua y Matemática.

Al culminar se entrega una certificación simbólica del proceso, donde los alfabetizandos han alcanzado la lecto-escritura básica que les permite iniciar la etapa de escolaridad primaria.

singular a la lógica articuladora alternativa. México. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (no publicado), pág. 1.

13 En referencia especial al programa CREAM, véase el artículo de Antonio Nicolau.

14 Cuaderno 1 de apoyo/Alfabetizadores, pág. 11.

15 Las láminas fueron diseñadas por el dibujante Roberto Fontanarrosa. *Libro simple para el alfabetizador*. 1ª edición, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. 2004.

La provincia de Buenos Aires

En la provincia de Buenos Aires se logró dar un paso más y conformar grupos para que a través de la Dirección de Adultos dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación transiten la terminalidad de la escuela primaria.

En el año 2005 se trabajó en conjunto con la Dirección de Adultos¹⁶, el Consejo General de Educación, la Dirección de Políticas Socioeducativas¹⁷, la Dirección de Capacitación de la DG-CyE, y las organizaciones populares diseñando el PROGRAMA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS.

El Programa se concibe como la estrategia inicial que posibilitará la continuidad de la educación básica.

Una de las estrategias fundantes es la capacitación de los docentes al crearse el Programa Provincial de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos.¹⁸ Se convoca¹⁹ a los docentes que tomarán los cargos, entendiendo que es una experiencia especial, y que los maestros que concurren a estos Centros deben tener una capacitación adecuada para trabajar en otros contextos diferentes de la institución escolar.

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires²⁰ (DGCyE) en el año 2005²¹, a través de la Dirección de Adultos y las organizaciones político-sociales llevaron adelante acciones en común.

Se convocó a docentes de adultos para trabajar en equipo con docentes-militantes de dichas organizaciones, a fin de reflexionar sobre las causas del analfabetismo y las representaciones que portan los sujetos involucrados en el proceso educativo, y diseñar una capacitación docente tendiente a profundizar la interpretación de la realidad socio-política-económica-educativa,

16 A cargo de la profesora Marta Fierro, 2005-2007.

17 A cargo de Mary Sánchez, 2005-2007, quien fuera coordinadora de las organizaciones del Programa de Alfabetización Encuentro del Ministerio de Educación en el período 2004-2005.

18 La Resolución 749/06 de la DGCyE crea el Programa en la provincia de Buenos Aires hasta el momento se había implementado a través del Ministerio de Educación Nacional en conjunto con las organizaciones.

19 La Resolución 902/06 de la DGCyE establece la capacitación docente y criterios de acceso a los cargos.

20 Se denomina Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires al Ministerio de Educación provincial.

21 La doctora Adriana Puiggrós se desempeñó como directora general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en el período diciembre 2005-2007.

que produjo las condiciones de analfabetismo en tantas personas, con el fin de transformar las prácticas docentes bajo la perspectiva de la educación popular, crear un espacio educativo donde los saberes de los alumnos adquieran centralidad y donde haya plena conciencia de que maestros y estudiantes aprenden entre sí respetando sus diferencias y potenciando los saberes.

A través de los Centros de Investigación Educativa (CIE)²², se convocó a los docentes interesados a la Capacitación y durante cuatro encuentros intensivos se puso en debate y tensión las representaciones adquiridas en torno a la exclusión educativa.

Es de destacar la centralidad que vuelven a tomar los CIE en la capacitación y perfeccionamiento docente otorgando puntaje habilitante para el desempeño laboral. Durante la década de 1990 la capacitación:

se había desplazado hacia el mercado minorista de cursos y cursillos, sustentados sobre lógicas privadas clientelares y desvalorizadas, aunque sensibles al puntaje que garantizase el asenso profesional, desprovisto de todo plan de carrera e inscripto en una carrera de obstáculos, olvidos y competencias sin crecimiento. Al abandonar la planificación y desestimar una supervisión sistemática y confiable de la formación docente, el Estado renunció a su responsabilidad en la formación del sujeto educador (Puiggrós 2007).

Un aspecto relevante fue el trabajo de campo que se desarrolló a lo largo de la capacitación. Los docentes visitaron los Centros de Alfabetización con la finalidad de relevar datos geográficos de localización y contexto sociocultural, de matrícula, metodología de trabajo, composición de los grupos, lo que les permitió confrontar prejuicios e hipótesis previas. Se buscó que pudieran ser partícipes del clima de trabajo que se produce con los integrantes de los grupos y el significado que le atribuyen a la educación en sus vidas, sus historias, sus luchas.

Para ello se capacitaron mil quinientos docentes de cuarenta distritos provinciales a cargo de equipos pedagógicos conformados por docentes de la Rama de Adultos dependientes de la DGCYE y docentes-militantes de las organizaciones político-sociales.

22 Los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIE) son organismos descentralizados destinados al desarrollo de la formación continua de los docentes en las distintas regiones provinciales, dependen de la Subsecretaría de Educación de la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación.

La Dirección de Capacitación de la DGCyE señala en los considerandos para la capacitación docente:

El Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación ha hallado respuesta en la provincia de Buenos Aires al sumarse al desafío de asegurar a su población analfabeta, la posibilidad de desarrollar capacidades y complejizar las competencias, mediante la aprobación de la herramienta básica para su plena realización personal y socio-política: el aprendizaje lecto-escriptor.

El Programa Provincial de Alfabetización es el nombre de esta respuesta: *donde hay una necesidad, hay un derecho*.²³

Una vez capacitados los docentes se confeccionaron listados para el acceso a los cargos, se conformaron mesas locales²⁴ en cada distrito para designar a los docentes y armar los grupos de estudiantes, brindando un acompañamiento pedagógico a fin de fortalecer la implementación del Programa.

Dado que integrar a personas adultas analfabetas que deben enfrentarse a la escolarización, pareciera potenciar sus “miedos” derivados de una baja autoestima, de considerarse “culpables” de no haber transitado la escuela, de sentirse “responsables” de su situación de exclusión educativa, implica el desafío, para los docentes que acompañan este proceso, de comprender la realidad socio-política que contextualizó esta exclusión, y la responsabilidad en la tarea de potenciar y estimular los avances de sus alumnos, permitiendo la manifestación de sus diferencias, construyendo relaciones de mutuo respeto por la dignidad y singularidad de cada persona.

En este sentido el acompañamiento de los alfabetizadores voluntarios, militantes de las organizaciones político-sociales, fue de gran valor pues favorecieron el proceso de integración de los estudiantes al sistema formal, cuidando la asistencia a las clases, conteniendo a los que presentaban dificultades, estableciendo lazos entre el grupo y el docente.

La tarea del alfabetizador y del maestro contribuye a reinscribir a los sujetos en la trama social:

23 Resolución 4607/05 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

24 La mesas locales estuvieron integradas por inspectores de la Dirección de Adultos y miembros de las organizaciones político-sociales.

los educadores populares han revitalizado la capacidad organizativa de barrios y comunidades, direccionando en muchos casos las fuerzas sociales que estructuran las demandas populares y creando un capital social y material que ahora es propiedad exclusiva de las comunidades. La provincia de Buenos Aires ha reconocido, formal y sustantivamente, la contribución de las instituciones del campo educativo de base popular y, al hacerlo, cumple con un requisito de estricta justicia social (Puiggrós 2007 177).

Hoy muchos hombres y mujeres bonaerenses, ciudadanos lesionados en su derecho a la educación, están logrando la terminalidad de sus estudios a través de un Estado que se hace presente y restituye los daños de tantos años de injusticia con el anhelo de construir una Patria para Todos.

Conclusión

Los Programas de Alfabetización Encuentro y el de Educación Básica de Jóvenes y Adultos ha sido una necesidad que se constituyó como demanda a partir de la organización de los movimientos sociales, convirtiéndose en una herramienta de construcción de sujetos políticos y de derecho.

La demanda articula a los sujetos, les permite salir de la individualidad y encontrarse con los otros, relacionarse, conformar un nosotros, vuelve a reconfigurar una identidad y opera como una huella en el sujeto, organiza y da sentido a sus prácticas.

Los sujetos-alfabetizandos se reinscriben en la trama social a través del proceso de alfabetización, su posición se transforma, deja de ser el que “no tiene, no sabe” y puede reconocerse en primer lugar en el grupo.

El acto de inicio de la Alfabetización comienza con la escritura de su nombre, a partir de allí se iniciará el reconocimiento no sólo de las vocales y consonantes que lo componen, sino también su pertenencia a ese colectivo que conforman los centros del Encuentro.

Unos meses después, como integrantes del proceso de terminalidad de la primaria, son reconocidos como sujetos de derecho por un Estado que ha vuelto a mirarlos garantizando su educación.

Las organizaciones político-sociales también se ven transformadas, la demanda que los inscribe como sujetos políticos en un

proceso histórico les ha permitido cambiar su posición, de la resistencia a la interlocución con el Estado. No se subordinan a un orden ajeno sino que se les reconoce la palabra, la acción, sus luchas, en un proceso que produce efectos de empoderamiento, que permite tomar sus experiencias, ponerlas en común, inscribirlas como políticas de inclusión de sus actores.

La posibilidad de articular una demanda constituye un factor relevante en la conformación de sujetos inscriptos en lo social, saliendo de la individualidad y conformándose en sujetos de esperanza, de interpelación de justicia y reparación, se constituyen en sujetos políticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, Walter (1936) 1991. *El Narrador*. Madrid: Taurus.
- Boyanovsky Bazá, Christian (2010). *El Aluvión: del piquete al gobierno: los movimientos sociales y el kirchnerismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Delamata, Gabriela (2004). *Los barrios desbordados. Las organizaciones de desocupados del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Elisalde, Roberto y Marina Ampudia (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Finnegan, Florencia y Ana Pagano (2007). *Derecho a la educación*. Buenos Aires: Flape.
- Gómez Sollano, Marcela (2012). *Los lenguajes de la experiencia en la transición epocal*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (no publicado).
- Hamui Sutton, Liz (2012). *La noción de experiencia: del acontecimiento singular a la lógica articuladora alternativa*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (no publicado).
- Laclau, Ernesto (2010). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- Ministerio de Educación (2006). "Cuaderno de apoyo 3 Alfabetizadores. Experiencias y Aprendizajes". Buenos Aires: Presidencia de la Nación.
- Puiggrós, Adriana (2007). *Carta a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, Lidia (2003). "Pedagogía de la liberación y educación de adultos" en Adriana Puiggrós (dir.) *Dictaduras y utopías en la*

historia reciente de la educación argentina (1955-1983), t. VIII.

Buenos Aires: Galerna.

Svampa Maristella y Sebastián Pereyra (2009). *Entre la ruta y el barrio: la experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.

Pérez, Germán y Ana Natalucci (2010). *La matriz movimientista de acción colectiva en Argentina: La experiencia del espacio militante kirchnerista*. *América Latina Hoy* vol 54. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en www.academia.edu/404376/la_matriz_movimientista_de_accion_colectiva_en_Argentina_la_experiencia_del_espacio_militante_kirchnerista.

Isauro, el Familiar, la Escuelita y la interrupción autoritaria de los proyectos educativos populares¹

Daniel Alejandro García

En Tucumán encontramos la imagen de un pueblo que pretenden destruir, pero que posee la firme determinación de sortear todos los obstáculos que traban su desarrollo. [Este Congreso] no es patrocinado por nadie más que el pueblo argentino [...] La educación debe estar al servicio de la libertad, la independencia y la autodeterminación de los pueblos.

Isauro Arancibia, Congreso Nacional de Educación, 1970²

Para situar a Francisco Isauro Arancibia como figura emblemática de la educación pública y popular en Argentina, hace falta indagar sobre sus prácticas sindicales junto a los docentes de Agrupación Tucumana de Educadores Provinciales (ATEP), enmarcándolas en la particular cultura política de Tucumán, provincia del noroeste argentino de la República Argentina en la década de 1970.

El análisis de las estrategias autoritarias y violentas, las construcciones míticas correlacionadas y las prácticas contrahegemónicas y de resistencia son aspectos cruciales para dar cuenta del modo en el que se configuraron agencia y cultura política en aquel Tucumán en el que actuó públicamente Isauro.

¿Cuáles han sido, en términos culturales, las contribuciones de la esfera educativa en la configuración del autoritarismo y su

1 Este artículo se inscribe en el desarrollo de mi tesis de Maestría en Antropología Social (FLACSO) y recoge algunas de las discusiones del Seminario de APPEAL de 2012, en el cual participé.

2 Diario La Gaceta, 11/10/1970, pág. 9.

correlato contrahegemónico en Tucumán? A partir del Operativo Independencia en 1975 y el Proceso de Reorganización Nacional en 1976, hay dos analizadores ineludibles que emergen en la memoria colectiva, concomitantes a las prácticas educativas populares, ambos por oposición a las mismas: la formalización de la Escuelita de Famaillá como el primer campo de concentración del país y el exterminio con ensañamiento de Isauro en la noche inaugural del Proceso Militar.

Desde estas claves de análisis buscaremos desentrañar qué aspectos simbólicos y políticos se vieron amenazados por la construcción educativa que Isauro representaba e implicaron la urgencia del Régimen por transformar o eliminar estas prácticas y a sus responsables. Aspiramos a que la violencia y la pregnancia de las institucionalidades políticas de otro momento histórico no continúen obturando en la actualidad el desarrollo analítico necesario para entender lo que Isauro significa y poner en debate la trascendencia objetiva de su figura para las nuevas generaciones de educadores.

Escenarios

La provincia de Tucumán, aún hoy con una fisonomía semi rural–semi urbana, representaba en la década de 1970 un foco estratégico de radicalización política y movimiento de masas. Atravesaba una profunda modificación de la economía regional y se consolidaba como receptora de migrantes internos y de países limítrofes. La explotación del azúcar y sus industrias asociadas en manos de unas pocas familias había sido el caldo de cultivo de la lucha de la base peronista asociada a estudiantes, docentes y otros sectores revolucionarios, con momentos culminantes en los Tucumanazos³ de 1970 y 1972, en una trama de recesión económica y una progresiva y virulenta represión ante la emergencia de vanguardias políticas (Ramírez 2008) en una provincia que se consideraba a sí misma como la más peronista de todas.

Pero, también es el Tucumán, donde sectores rurales y urbanos provenientes de diferentes estratos sociales terminan convergiendo en el apoyo a formas autoritarias de gobierno, manipulación política, soberbia y corrupción (Isla 1998). En este con-

3 Se denomina “Tucumanazo” a las Jornadas de Protesta Social Masiva, que se dieron en la provincia de Tucumán en oposición a la dictadura del general Onganía.

texto se desarrollarán los procesos que, entre otros hechos, se derivarán en la muerte de Isauro.

El maestro de las luchas obreras

La agencia política no se entiende como un sustrato subyacente compuesto solo de valores y símbolos, sino como una posibilidad fáctica que se construye y alcanza a través de prácticas situadas y relacionales. Feldman (1991) nos anima a precisar “un análisis genealógico de formas simbólicas, de prácticas materiales y de estrategias narrativas mediante las cuales ciertos tipos de agencia política se construyen”. Relevaremos prácticas y relatos sobre Isauro Arancibia del sindicato docente tucumano, tomando como fuentes a periódicos y escritos impulsados por los mismos sindicatos.

Fundado en 1949 sobre la base del Sindicato del Magisterio de Tucumán, ATEP logró en poco tiempo instituirse en un ejemplo para muchos militantes políticos y sindicales de otras provincias (Vázquez y Balduzzi 2000 45). Surge como sindicato conducido por Rosa Voza de Zapata y un grupo de mujeres y se enmarca en las políticas del Ministerio de Trabajo y Previsión Social de la Nación. Busca desarrollarse como sindicato oficialista, sufriendo el perjuicio de representar un grupo minoritario en el círculo de sindicatos docentes mayoritariamente enfrentados al gobierno peronista: por este motivo no logra inicialmente los beneficios de otros grupos de trabajadores (Ramos Ramírez 2011).

A partir de las huelgas de 1958 y 1959, desde un rol de movilización y animación del pensamiento crítico de sus compañeros, sobresalió la figura de Isauro Arancibia quien “se convirtió sin pensarlo en dirigente de la indignación” (Rozeinvag 1993). Los maestros tucumanos habían descubierto la potencialidad de la educación articulada con las necesidades y las construcciones populares. Se enseñaba en los sindicatos, en las plazas, “en los comedores de maestras con visillos de hilo blanco en las ventanas” (Rozeinvag 1993). Isauro, presidente legítimo de un gremio que aun no tenía reconocimiento legal, iba de clase a clase pública, promoviendo la lucha y la enseñanza (Vázquez y Balduzzi 2000 30).

Durante ese período, Celestino Gelsi,⁴ gobernador electo (1958-1962) en la provincia de Tucumán, enfrentó a los maes-

4 Pertenecía a la Unión Cívica Radical Intransigente, que también había ganado con Arturo Frondizi el gobierno nacional.

tros a pura represión y con insultos frente a su pedido de reconocimiento del Estatuto Provincial del Docente y la legalidad de su agremiación. Destaca Rozeinvag (1993) el contexto de fuerte desaprobación de los patrones del azúcar y sus cómplices en el poder: “Todos comentaban la salida poco elegante del señor gobernador: ‘que las maestras me chupen el pingo’ (...) ‘no solo de maestras vive el hombre’” (Rozeinvag 1993 42-43). En 1959, luego de cuarenta días de huelga, el gobernador Gelsi les envió a los maestros sindicalizados telegramas colacionados de despido y nombro maestros efectivos a los “rompehuelgas”. Sin embargo, el Sindicato y su propuesta educativa popular habían llegado para quedarse y “las asambleas docentes bullían en la plaza Irigoyen” (Rozeinvag 1993 30).

En 1962, ATEP logra el Estatuto Provincial del Docente y también su personería gremial, siendo uno de los primeros sindicatos docentes del país en conseguirlo. Ese mismo año denuncia la realización de las Jornadas educacionales que la Alianza para el Progreso lleva a cabo en Tucumán. En 1964 explicita los objetivos de su Programa Educativo Popular, editando el boletín “ATEP en marcha” donde propone replantear la estructura de la escuela:

- 1) Promoviendo la íntima relación escuela comunidad.
- 2) Que la escuela se sume como otro factor a la renovación social y económica, buscando crear una actividad democrática.
- 3) Que la escuela se meta en la comunidad de cabeza, ayudando a vivir mejor, y educando a los niños a colaborar en ello.
- 4) Que la escuela centre su programa en el estudio de los problemas sentidos por la comunidad.
- 5) Que se rodee, para esta acción, de centros vecinales, comisiones de fomento agrícolas, cooperativas de consumo, clubes, centros de difusión cultural, grupos folklóricos.
- 6) Que se perfeccione al maestro para que sepa cumplir con estos objetivos; se cambien los programas y métodos; se creen escuelas ambientales para los grupos migratorios.
- 7) Que se otorgue el salario mínimo en relación con el presupuesto familiar, que sea real la gratuidad de la

enseñanza; que se incorpore a la vida nacional a la población indígena en vez de arrinconarla.” (Suayter *et al* 1993 en Puiggrós 452).

Este proceso emancipador que promovió la conducción de Isauro Arancibia, unificaba los horizontes de lucha de ATEP y se expresaría con igual convicción muchos años después.

En marzo de 1972, en el final de la dictadura de Lanusse, ATEP compartía las barricadas con los opositores al régimen, de manera tal que antes de retirarse, la dictadura se propuso escarmentarlos. Entonces, el gobierno del “profesor” (Sarrulle, gobernador de facto de Tucumán entre 1971 y 1973) publicaba en La Gaceta una solicitada:

A la opinión pública: Ante la arbitraria e irresponsable actitud puesta de manifiesto con el paro decretado por las agremiaciones docentes, so pretexto de que el mismo obedece al deterioro de los locales escolares y a la falta de pago de haberes.⁵

El profesor Sarrulle acusaba a los educadores de “destruir la escuela pública con el mal ejemplo [...] El gobierno advierte la escalada tendiente a crear un clima de intranquilidad y de violencia [...] y responsabiliza a los dirigentes de este plan de perturbación pública”.⁶

ATEP contestó en otra solicitada: “Preguntamos al profesor Sarrulle si puede considerarse con autoridad para hablar de escuela pública, cuando todo el mundo conoce sus cuantiosos intereses en la enseñanza privada y su sistemática, permanente y obsesiva acción en contra de la educación pública”.⁷

En 1974, es consecuente el accionar de ATEP en su acercamiento y solidaridad con los cañeros. El sindicato se puso al frente en la defensa de los desmantelados talleres de Tafi Viejo, aprobando su apoyo a la Federación Obrera Tucumana de la Industria del Azúcar (FOTIA) en la defensa de CONASA (Vazquez y Balduzzi 2000 51). Consideraban que esta empresa estatal nacional sería “capaz de realizar las experiencias que nos conduzcan definitivamente a la socialización total de la industria azucarera, resolviendo asimismo que cada escuela en zona de cam-

5 Diario La Gaceta, 28/3/1973.

6 Diario La Gaceta, 28/3/1973.

7 Diario La Gaceta, 30/3/1973.

pañá organizara la solidaridad con los obreros azucareros, declarando cese de actividades si fuese necesario” (Rozeinvag 1993 109-110).

En respuesta a este posicionamiento, el secretario general de FOTIA le escribe a Isauro en el mismo año:

Compañero presidente de ATEP. Francisco Isauro Arancibia. En nombre del Consejo Directivo de FOTIA saludamos al Magisterio tucumano en su día. Auguramos pronta solución Programas reivindicatorios y daremos nuestro apoyo justas reclamaciones de los maestros. Lo saludo fraternalmente, Atilio Santillán (Rozeinvag 1993 117).

La ATEP resultaba entonces, un caso paradigmático de organización sindical que cuestionaba efectivamente a las estructuras de poder, en un escenario de gran limitación de los sindicatos en este punto. Luchaba no solo por el Estatuto Docente sino por la defensa de la Escuela Pública, por una ley provincial de educación y por la mejora de la situación social de su provincia.

Como sujeto político, Isauro ha sido receptor y producto de otras narrativas en las cuales se lo incorporó. Cuando la memoria que se narra es la memoria de la violencia, ejercida sobre el sujeto, del exterminio, sufrimiento de violencias compartidas, dice Feldman (1991), quien “narra, en una cultura política, lo hace desde la posición de haber sido narrado y editado por otros”: por instituciones políticas, por determinados conceptos de causalidad histórica y por la misma violencia que obtura la transparencia del fenómeno. Repasamos el relato acerca de Isauro, recogido de fuentes cercanas a las organizaciones gremiales.

Isauro Arancibia nació en Montero, provincia de Tucumán, el 25 de marzo de 1926.

“Fue maestro y, como tal, una expresión cabal de reciedumbre moral, de aguda percepción del tiempo que nos toca vivir, de coraje cívico, de una inquebrantable voluntad para luchar y de una gran sensibilidad para comprender los problemas sociales”⁸, afirma Mary Sánchez, histórica luchadora del campo sindical docente y dirigente política argentina.⁹

8 Prólogo de *La oruga sobre el pizarrón*, op. cit.

9 Mary Sánchez fue dirigente y fundadora del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEB), de la CTERA y la Confederación de Trabajadores Argentinos (CTA). En lo político

Llegó a una ATEP empobrecida, con docentes sumergidos económicamente y menospreciados socialmente y se dio la tarea de canalizar la capacidad de acción del gremio hacia objetivos viables y concretos. Logró la unidad de la docencia tucumana y convirtió a su organización gremial en una de las más sólidas del país. Además fue artífice de organizaciones confederales como CGERA que luego integraría el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (1970), paso previo a la constitución de la futura Confederación Argentina de Trabajadores de la Educación (CTERA), de cuya Junta Ejecutiva fue el primer secretario adjunto.

Pero Isauro no se limitó a ser gremialista docente. Fue un militante social que trabajó junto a los obreros tucumanos del azúcar por sus reivindicaciones e impulsó la unidad de todos los gremios, principalmente con la FOTIA. También se comprometió con la defensa de los derechos humanos. En junio de 1975 contribuye activamente a la formación de una Comisión de Derechos Humanos, que luego se plasmará en la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos en Tucumán, cuya mesa integró.

En definitiva, Isauro tenía una poderosa creencia en el papel de la educación para la construcción de la sociedad y pensaba que era imprescindible darle un impulso renovador, transformador y creador. Por eso, ya la dictadura de Lanusse estaba convencida de que Isauro era quien no le permitía la retirada en paz. Mucho más operaría en consecuencia, el Proceso Militar que se avecinaba.

El exterminio y los símbolos

En la estrategia de exterminio del que se opone y su desaparición, se amplía el margen de lo real. En palabras de Landi (1988): “Lo real se refiere a zonas de la realidad que aún no conocemos [...] ese plus no verbalizable, no inscribible en el orden simbólico”. Hace falta, en estos casos, más que nunca rastrear en los discursos y las prácticas, los procesos naturalizados en *habitus* y los procesos de dominación (Comaroff *et al* 1991 21-22). Siguiendo a Bourdieu (1997), se trata de un campo de identificaciones y de simbolización, concernientes a ciertas relaciones de poder, conceptualizaciones sobre las formas de autoridad

partidario, fue dirigente del Frente por un País Solidario (FREPASO) y del Frente Grande. Fue electa diputada nacional y ocupó cargos en la función pública.

y jerarquía que se expresan en lo público y lo privado relacionando campos y contextos. Nos enfocaremos en este campo de identificaciones y simbolizaciones que está en la base de la cultura política tucumana.

Un núcleo interpretativo central y efectivo que recupera Isla (2001) es la idea del canibalismo con relación a la riqueza de los patrones del azúcar y a la cultura política del noroeste argentino (Isla 2001) y se expresa en Tucumán mucho antes de la dictadura en el mito de “El Familiar” que explica, anuncia y denuncia la desaparición de personas en el ingenio. El Familiar “aparece” para deglutirse personas específicas, casualmente los revoltosos; hace falta el sacrificio de vidas para que la maquinaria del ingenio funcione.

Este mito supone diferentes respuestas del Estado como garante del bien común para con los sectores más vulnerables de la población:

- En una primera etapa, el Estado estaba enfrentado al pueblo trabajador, hasta 1944. Aparece y se instala el mito. La desaparición y muerte de los trabajadores a la vez empuja hacia la ruptura del régimen de sometimiento laboral.
- En una segunda etapa, el Estado es generador y garante de los derechos del trabajador, movilidad social ascendente y justicia social. Es la etapa del peronismo y la construcción de una nueva subjetividad para la clase trabajadora (1945-1952), expresada en las Veinte Verdades Peronistas: “No existe para el Peronismo más que una sola clase de hombres: los que trabajan”. “El Familiar” se diluye en las reivindicaciones sociales y se explica como invención de los patrones del azúcar para que sus empleados ejecuten a otros trabajadores, sobre todo a partir de la acción militante de la FOTIA.
- Tercera etapa: hay un progresivo proceso de retorno del orden autoritario y represivo que favorece a los grupos económicos concentrados (1975 en adelante). El Estado mediante políticas de seguridad represivas actúa la desaparición de personas; hay un proceso de aculturación y desarticulación de los esquemas simbólicos y suplantación por otros. Se vuelve al mito como Perro Familiar, que toma cuerpo y provoca efectos en la

conciencia social: se encarna en el general Bussi¹⁰ quien vence electoralmente a la vuelta de la democracia.

Todo mito condensa y desplaza significantes con efectos sobre la cosmovisión y el ordenamiento subjetivo y social. Se propone como relato sincrónico, interpretable en un contexto, con pretensión de atemporalidad, una relación profética con el futuro y sentido organizador del presente (Isla 2001). En el caso de El Familiar, el mito relaciona la conciencia histórica y la posición subjetiva y política con una disputa simbólica. Se trata de un abanico de sentidos tensionados, que nos arroja luz sobre la cultura política local: alude al disciplinamiento obrero, el origen de la riqueza, las relaciones de autoridad y de género; alude también al pacto con el diablo de los trabajadores para sostenerse a sí mismos como sobrevivientes en el orden de explotación y dominación que instalaron los patrones, al pacto con el diablo de la Familia de los Patrones para acrecentar su capital y su poder; el pacto de personajes que representan lo estatal (la policía, el senador, etc.), con capacidad de decidir acerca de la historia de los pobladores del lugar.

Cuando muta luego en el Perro Familiar¹¹ y se ubica en el lenguaje cotidiano como simbolismo de relaciones más profundamente asimétricas y arbitrarias, con la proximidad de la familiaridad, un reflejo de las complicidades y construcciones mutuas que sostienen a dominados y subordinados (Isla 2001), con una violencia proporcional a los niveles de explotación y desigualdad y a las prácticas que funcionen como reivindicatorias o transformadoras del orden social que el mito pretende reemplazar o licuar. Posibilita que la respuesta violenta quede reprimida en las víctimas hasta tanto colectivamente se pueda saldar la distancia entre el padecer cotidiano en el ingenio y la realidad tal cual es.

10 El general Bussi se había hecho cargo en 1966 del Regimiento de Infantería N° 19 en Tucumán y luego de un entrenamiento en tácticas y métodos estadounidenses en Vietnam en 1969, fue ascendido a general de brigada y destinado nuevamente a Tucumán para reemplazar al general Acdel Vilas a cargo del Operativo Independencia. Luego del golpe militar de 1976 fue designado gobernador de la provincia.

11 El Perro es la representación de lo demoníaco en la cultura del noroeste argentino por efecto de diferentes prácticas sincréticas y experiencias históricas (los perros sanguinarios de los conquistadores, por ejemplo).

Terror en la Escuelita

No nos alcanza la explicación mítica para justificar el apoyo popular en la elección por el autoritarismo, aunque nos dé motivos para entender cómo se sostiene el dispositivo de ordenamiento social. Tal escenario político cultural se despliega en todo su esplendor en 1995, en la elección de Bussi como gobernador de la provincia, aún habiendo sido acusado de diversas violaciones a los derechos humanos y beneficiado por las leyes de Obediencia Debida y Punto Final (Marcos 2006), como corolario de valores instalados socialmente desde la década de 1970.

Tomando como base la formulación que hace Marcos (2006) y siguiendo a Bobbio, Mateucci y Pasquino (1998), entendemos como autoritarias a las formas de gobierno que incluyen algunas de las siguientes condiciones contextuales:

- En lo político, regímenes que absolutizan la dimensión del mando sin articulación con mecanismos de participación y consenso, no solo en las decisiones sino en la ejecución de las políticas públicas.
- En lo ideológico, estructuras de gobierno que concentran el poder en un hombre u órgano en desmedro de otras instituciones representativas del Estado, restricciones del ejercicio político para el arco ideológico opositor y supresión de mecanismos de transferencia de poder a las bases.
- En lo psicológico, el desarrollo de actitudes patológicas de sumisión e idealización para con quien detenta el poder junto a actitudes de desprecio hacia los inferiores en la jerarquía o los más débiles.

Cada una de estas condiciones ha estado presente en la experiencia tucumana. Sin embargo, para responder al interrogante que nos convoca, hace falta referirnos a la matriz cultural autoritaria en Argentina. Esta matriz ha sido heredada de la experiencia colonial y está presente en la conformación del proyecto nacional, construido con improntas de exclusión del otro. Morenistas o saavedristas, civilización o barbarie, peronistas o antiperonistas traducen una lógica de exclusiones que se hallan imbricadas en la construcción de la cultura argentina y, en general, no se ha salido de ella sin estrategias autoritarias y violentas (Marcos 2006). El

horizonte posible podría ser la experiencia de lo que Mouffe (2007) llama la democracia agonista: antes que la eliminación del antagonista, su permanencia como adversario político legitimado, propia de la democracia, en un ejercicio de lucha por la hegemonía. En el caso analizado, ha primado la lógica de las exclusiones y el antagonismo que anula al otro de manera violenta (Mouffe 2007). No sólo por Bussi, sino por la connivencia de los patrones del azúcar y del resto de la población modelizada a partir de la represión violenta de la base obrera politizada.

La simbología y las prácticas del autoritarismo se expresan en la esfera educativa de variadas maneras. Hay una metáfora en particular que ilustra la densidad de la relación entre proyecto autoritario y educación, desde uno de los lugares otorgados por los responsables del Operativo Independencia a la humilde escuela pública. Este Operativo había sido lanzado en febrero de 1975, un año antes del golpe militar, implicando la participación “institucional” del Ejército en la represión de los contingentes “subversivos” y poniendo en escena todos los símbolos nacionales en su desfile inaugural (Isla 1998 215).

Según Landi (1988), un discurso o manifestación cultural será política porque realiza cierto tipo de actos con efectos en las relaciones intersubjetivas: otorga un lugar a los sujetos “autorizados” o con “derecho a la palabra” (y otro lugar a los que no), instauro “deberes”, construye “esperas”.

En mayo de 1975, mientras en Famaillá se asentaba un Comando de Operaciones del ejército a cargo del general Acdel Edgardo Vilas, en San Miguel de Tucumán desfilaban los carriers y jeeps verde oliva en el tradicional desfile, Vilas junto a la entonces presidenta de la Nación, María Estela Martínez de Perón y el ejército en pleno, el alumnado de todas las escuelas públicas con sus banderas de ceremonia (Isla 1998 215). Al mismo tiempo, tristemente, en la Escuela “Diego de Rojas” de Famaillá, frente al camino a Fronterita, comienza a funcionar el primer campo de concentración del país, conocido como “La Escuelita”.

Cercada con alambre, La Escuelita expresaba con pasmosa materialidad la finalidad del Régimen: poner a la escuela como garante represivo del orden social, instalar culturalmente la conservación de un proyecto político económico casi feudal, imponer la representación de los sujetos del orden cuyas voces eran consideradas la únicas legítimas, plantear los deberes que se suponían de unos para con otros. En otras palabras, el carácter

homogeneizador de la escuela y su tradicional misión normalizadora, su función de adaptación de las mayorías a la hegemonía simbólica propuesta por los sectores dominantes y su objetivo de eliminación del desvío y del desviado si fuere posible, irrumpe como un elemento espeluznantemente real en esta versión de La Escuelita. De los testimonios recogidos por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) surgen datos precisos y concordantes sobre este funcionamiento:

Por uno de los lados pasaba la ruta que va al norte y de allí se desviaban unos metros a través de una calle de tierra para entrar en la escuela. En el frente de la misma estaban situados un kiosco y un almacén, donde nosotros comprábamos cigarrillos y otros elementos necesarios [...] Se destinaban dos aulas para el alojamiento de los presos, estos se encontraban vendados y esposados, hombres y mujeres juntos, como así también a los que se consideraba culpables o inocentes.

La Escuelita, en un desvío del camino material y simbólico, alrededor de instancias donde se enlazan la provisión y el disciplinamiento en lo cotidiano, se instituye como un espacio aleccionador para las mayorías silenciosas. Había mutado en asentamiento militar, cubierta la construcción por una cortina de lona o plástico. Otros detalles sobre el ingreso de los detenidos, sus tormentos y muertes aparecen en los relatos.

Los detenidos dormían en el suelo, cubiertos por una manta [...] adentro de las aulas había un olor penetrante debido a la falta de higiene [...] Pasaré a describir la sala de interrogatorio [...] ubicada en la última aula de la escuela, encontrándose en su interior una cama tipo militar de hierro, una mesa y fotos de los detenidos que se encontraban en ese momento en La Escuela, que serían unos treinta o cuarenta en su totalidad. También existía un grabador con el cual se grababan los interrogatorios y con otro se pasaba música, por ejemplo “La Misa Criolla” para que al momento de torturar no se escucharan los gritos desde afuera [...] A las mujeres se les introducía el cable en la vagina y luego en los pechos, lo que les provocaba un gran sufrimiento [...] En ese tiempo ya estaba a cargo de todo el general Bussi”.¹²

12 Extraído del Legajo 236-C-84 sobre la desaparición de Julio César

Es la Escuelita forjadora de subjetividades. Como resultado de la culturización propuesta se espera un sujeto adaptado a la escucha de la Misa Criolla que oculta el terror y que lo restringe a la experiencia individual y privada, que se relaciona de manera directa con algunos atributos y valores adjudicados a la nacionalidad y a la religiosidad. En la Escuelita, la irrupción de una nueva oleada de organizador autoritarismo se hace manifiesta en el aparato escolar, requiriendo del mismo que desarrolle como dispositivo cultural lo que estaba efectivamente inaugurado en lo real: el exterminio de la oposición, el desarrollo de las actitudes psicológicas sobre las que se puede sostener en lo cotidiano la matriz autoritaria, la legitimación del régimen. La instalación de los patrones del orden y la autoridad, la reproducción en el nivel micro de lo despótico y vertical del gobierno autoritario, la formación de individuos obedientes, homogéneos y auto replegados en su vida privada ha sido el mayor objetivo colocado sobre la institución escolar en este período (Marcos 2006).

En síntesis, esta escuela recién estrenada, actualmente destinada a enseñanza primaria dio cátedra sobre tortura, silencio y disciplinamiento a sus ocupantes y desde ella se irradió el terror a la población de Tucumán y de todo el país.

La Escuelita como metáfora del proyecto represivo y autoritario nos abre también el juego acerca de cómo la Dictadura plasmó a posteriori su proyecto educativo homogeneizador sobre la base de la sociedad nacional, occidental y cristiana y ciertos valores a preservar encubriendo otros. El repliegue hacia la vida privada favorecido por la práctica educativa significó en lo concreto la condena de todo interés por lo público, constriñendo hasta su máxima reducción la experiencia previa del sindicalismo docente y su lucha anti autoritaria.

El mito de Isauro

En atención a todas estas razones simbólicas y prácticas y en virtud de la relación tan nodal entre proyecto educativo y estado represivo, hacía falta dar una señal muy fuerte de eliminación del principal dirigente de ATEP por parte de la Dictadura.

Es en ese sentido que la figura de Isauro Arancibia cobra relieve. Ha hecho falta asegurarse su ausencia de manera imperio-

sa en el inicio del proceso militar, para asestar un golpe mortal a la peligrosa alianza de los formadores de la conciencia social con los sectores populares y específicamente con los trabajadores de los ingenios apostando al retorno del Perro Familiar.

Era excesivo para el Régimen que los pobres de la zafra y el ingenio encontraran en un proyecto educativo un espacio de construcción de otro orden social. Era demasiado que los docentes tradicionalmente de clase media y depositarios de la transmisión del conocimiento hegemónico apostaran a la distribución y la producción del conocimiento con los sectores populares. Fue desmedido que este docente, coherente en su sentido de la lucha, ofreciera resistencia armada la noche del 24 de marzo de 1976 a los machos del orden tucumano que fueron a buscarlo al sindicato, erigiéndose Isauro sin saberlo en una suerte de contra mito, vigorosamente amenazador.

Así documenta Rozeinvag (1993 122) el episodio de su muerte:

Es obvio que no lo mataron para asaltarlo, nada hay que indique que allí hubiese algo de valor. Podemos entonces suponer al revés, lo mataron porque no tenía nada, (porque) no se vendió al poder ni una sola vez. Esto genera odios casi animales [...] contra hombres así es difícil luchar.

En la noche del 24 de marzo de 1976, un grupo de tareas integrado por policías y civiles irrumpe en el local de la ATEP, donde se hallaban él y su hermano Arturo René, también docente, para asesinarlos. Con dos escopetas de caza, resistieron y dieron muerte a uno de los asesinos, cayendo ellos después.

Su cuerpo recibió ciento veinte balazos que terminaron con su vida; también mataron a su hermano Arturo René, docente, que se hallaba junto a él. El comando que actuó se robó sus zapatos nuevos, regalo de cumpleaños de sus sobrinos.

Por todo lo expuesto, nos resulta útil articular este relato con las condiciones de la cultura política tucumana y su probable relación con el mito clásico del autoritarismo en Tucumán y visualizar a Isauro en su carácter de contra figura, por lo cual es urgente su eliminación como acto inicial del Golpe Militar en Tucumán. Si bien Isauro no fue el único asesinado en esa noche del 24 de marzo de 1976, resulta sumamente revelador que la Dictadura jalone la apertura de su accionar nacional con el asesinato de un maestro.

Para los docentes tucumanos y argentinos en general, ese mismo hecho ha convertido a Isauro en un icono de la defensa de la Escuela Pública y de la lucha contra la injusticia y el privilegio y un ejemplo permanente de coraje y persistencia en la organización de los trabajadores, hasta sus últimas consecuencias. En su homenaje, una decena de escuelas argentinas llevan su nombre, al igual que el auditorio de la CTA y diversas agrupaciones sindicales y políticas.

Isauro, Mito Docente, descalzo, caminando nuevos y viejos procesos de organización y de otro orden social, se nos instituye como la posibilidad de construcción de otro relato que se sustenta en el lazo con los sectores populares y que retorna, pero con otra fuerza y en otra dimensión, desde Tucumán hacia la revisión del proyecto educativo de Argentina y el compromiso del mismo con la construcción de un Estado en sentido ampliado, con otros niveles de participación, organización e integración popular.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Comaroff, Jean and John (1991). *Of Revelation and Revolution. Christianity, Colonialism, and Consciousness in South Africa*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Feldman, Allen (1991). *Formations of violence*, The University of Chicago Press.
- Informe de la Comisión Bicameral de Desaparecidos. Tucumán 1974-1983.
- Isla, Alejandro (1998). “Los apoyos de Bussi. Valores domésticos, espacios públicos en el presente tucumano” en Maristella Svampa (1998) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: UNGS-Biblos.
- _____ (2001). *Canibalismo y sacrificio en las dulces tierras del azúcar*. Versión en pdf en www.asyp.org
- Isla, Alejandro y Daniel Miguez (2003). *Heridas urbanas*, Buenos Aires: De las Ciencias.
- Landi, Oscar (1988). *Reconstrucciones. Las nuevas formas de la cultura política*, Buenos Aires: Puntosur.
- Marcos, Dolores (2006). *Asedio a la democracia. Perfiles del autoritarismo en el NOA*, Tucumán: Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras-UNT.

- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*, Buenos Aires: FCE.
- Ramírez, Ana Julia (2008). "Tucumán 1965-1969: movimiento azucarero y radicalización política". *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea] Debates. Puesto en línea el 12 julio 2008, consultado el 05 mayo 2013: nuevomundo.revues.org/38892; DOI: 10.4000/nuevomundo.38892.
- Ramos Ramírez, Antonio (2011). "Sindicalismo docente en Tucumán: lucha gremial y politización, 1973-1976". *Aletheia*. Vol. 1, núm. 2. Mayo de 2011.
- Rozeinvag, Eduardo (1993). *La oruga sobre el pizarrón*. Buenos Aires: Del Pensamiento Nacional.
- Suayter de Iñigo Lindow, María Adela, María Esther Ferreyra de Bisagra y Alba Noemí del Valle Ferreyra (1993). "Historia de la educación pública en Tucumán 1945-1985 en Adriana Puiggrós, *La educación en las provincias y territorios nacionales: [1945-1985]*. Buenos Aires: Galerna.
- Vazquez, Silvia y Juan Balduzzi (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte-CTERA.

Educación popular, educación de adultos e historia reciente en la Argentina de la década de 1970: la campaña de alfabetización CREAR

Antonio Nicolau

El presente trabajo estudia una campaña de alfabetización en la que se analiza la articulación entre la educación popular y la educación de adultos en la reciente historia argentina. Su ubicación histórico política se corresponde con el tercer gobierno peronista, y se extiende desde el mandato presidencial de Héctor Cámpora en marzo de 1973 hasta la última etapa del gobierno presidencial de Juan Domingo Perón, entre setiembre de 1973 y julio de 1974.

La Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) tomó a su cargo en 1973 la responsabilidad de implementar dicha campaña de alfabetización con el objetivo de erradicar el analfabetismo y el semianalfabetismo en todo el país. Dicha empresa se denominó Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción (CREAR).

Su esfuerzo se concentró en abordar la transformación del discurso pedagógico civilizatorio, a partir del significante *educación popular* desde una perspectiva pedagógica ligada al pensamiento de Paulo Freire en articulación con el discurso peronista.

Encuadre metodológico

Abordar la experiencia de la CREAR desde la reciente historia argentina en el marco latinoamericano, remite a un modo de tratamiento sobre la *educación popular* en dicho contexto por fuera de la historiografía canónica.

En un estudio sobre historia reciente (Franco y Levin 2007) el pasado cercano es concebido como un proceso de construcción permanente, abierto, en constante estado de actualización y reelaboración que alimenta el replanteo de preguntas insatisfechas, reabriendo procesos inconclusos.

Incorpora nuevos elementos en el tratamiento del pasado: la proximidad temporal y la subjetividad de los actores, ambos desplazados en la historia tradicional.

Estos dos elementos se vinculan con el lugar que ocupa la *memoria* en la reconstrucción de los acontecimientos relativamente cercanos y la centralidad del *testimonio* que “expresa no solo la percepción del testigo sobre una experiencia vivida, sino la mirada, los discursos y las expectativas de su sociedad en que es formulado” (Franco y Levin 2007 46).

Debido a que nuestro estudio indaga una experiencia pedagógica sobre educación popular con adultos cuyos protagonistas se constituyen en fuentes orales vivientes, tanto la *memoria*, como el *testimonio*, constituyen un aporte importante en el proceso de reconstrucción de la CREAM. Nos permite preservar los relatos en los que los protagonistas significan y resignifican el pasado reciente cargado de emociones, pasiones, tensiones, debates, conflictos y luchas políticas, al mismo tiempo que nos ayuda a reconocer en sus experiencias la presencia de ese pasado en nuestro presente, al menos, en forma de cuestionamientos, replanteos, relecturas y formas discursivas alternativas que provocan la potencia de la apertura a interrogantes que aún permanecen en vigilia.

La CREAM en el concierto nacional e internacional

La campaña de alfabetización CREAM se desarrolló en un contexto nacional e internacional de fuerte dinamismo político, ideológico y cultural. La década de 1970 constituyó una etapa histórica compleja precedida de importantes cambios que arrancan en los finales de la década anterior. Estos acontecimientos fueron conformando la trama identitaria en lo político y en lo ideológico de la mayoría de los integrantes de la campaña, lo que actuó como un auténtico ordenador pedagógico, otorgándole una direccionalidad y una producción de sentido que orientó su compromiso con los oprimidos de su tiempo.

A los efectos de introducirnos en ese contexto, proponemos presentar esquemáticamente dos planos de abordaje: un primer

plano internacional y un segundo plano a nivel nacional. Estos planos o niveles forman parte de un interjuego que nos permite interpretar la existencia de un *clima de época* que puede favorecer la comprensión del fervor participativo en la lucha por la construcción de una sociedad justa e igualitaria. La presentación de algunos de los hechos significativos a modo de punteo, se nos hace obligatoria por razones de espacio. Dejamos a criterio del lector, la posibilidad de una mayor profundización en aquello que lo motive.

En el plano internacional, algunos acontecimientos que podríamos señalar como más significativos son:

- La renovación eclesial manifestada en el *Concilio Vaticano II* entre 1960 y 1965 y su correlato en América Latina en la *Conferencia de Obispos en Medellín*, Colombia, en 1968. La transformación estructural en la misión de la Iglesia apuntó a una articulación entre el compromiso con los pobres y la participación política de los laicos, impulsada a través del discurso innovador de la Teología de la Liberación recientemente desarrollada por el teólogo peruano Gustavo Gutiérrez.
- La *revolución cultural china*, en 1966.
- La figura del *Che Guevara* en Cuba con su prédica del Hombre Nuevo desde 1960 a 1967, asociada a la *Revolución Cubana* llevada adelante por Fidel Castro.
- La *lucha anticolonialista* desarrollada en Argelia entre 1954 y 1962, apoyada desde la literatura y el compromiso político de Franz Fanon a través de su obra *Los Condenados de la Tierra*, escrita en 1961.
- Los acontecimientos sucedidos durante la *guerra de Vietnam* que fueron seguidos muy de cerca por la militancia debido al significado político del triunfo de la guerra popular frente al imperialismo estadounidense.
- El *Mayo Francés* de 1968 que se transformó en un importante foco de referencia de movilizaciones y manifestaciones estudiantiles y obreras que inspiraron a los jóvenes argentinos de fines de la década de 1960 y comienzos de la siguiente en la necesidad de un cambio cultural profundo con un fuerte sesgo antiimperialista.

Asimismo, en lo referido al ámbito nacional:

- El gobierno peronista, que había ganado las elecciones en febrero de 1946 y reelecto en 1952, fue clausurado violentamente por un golpe militar el 16 de septiembre de 1955, conocido como *Revolución Libertadora*. La derecha liberal se hacía del poder y comenzaba a desarrollar una fuerte impronta conservadora. El *autoritarismo* que desde 1955 gobernaba la Argentina, se vio recrudecido en la figura del general Juan Carlos Onganía, presidente de facto desde 1966 hasta 1969. En este periodo, las medidas implementadas por el gobierno, favorecieron un clima de fuerte rechazo, particularmente en la juventud y en la militancia peronista proscripta desde 1955.
- El *Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo* (MSTM). Hacia fines de 1967 hace su aparición formal un sector de sacerdotes agrupados en una organización contestataria a una jerarquía eclesiástica conservadora cercana a la dictadura de Juan Carlos Onganía. Entre los nombres más conocidos encontramos a: Carlos Mujica, Luis Farinello, Jerónimo Podestá, Jorge Vernazza, Rodolfo Ricciardelli, Domingo Bresci, Miguel Ramondetti, Osvaldo Catena, Enzo Giustozzi, Alberto Carbone, Raúl Troncoso, Rubén Dri, Armando Yacuzzi, entre otros. De ese ámbito surgirán jóvenes católicos parroquianos adherentes a las ideas transformadoras y de cambio social impulsado desde el movimiento que muy pronto tendrán una participación muy activa en la política nacional.
- Las *movilizaciones obreras* que se desataron como efecto dominó en la clase trabajadora argentina. Entre las más conocidas se encuentran las de Córdoba, Rosario, Mendoza, Tucumán y Río Negro desarrolladas en mayo de 1969. Se convirtieron en expresiones de profundo rechazo popular a la economía liberal implementada por Onganía y, al mismo tiempo, en un elemento aglutinante del descontento de las masas obreras que, junto al sector estudiantil, unificaron la lucha a través de una resistencia popular activa en las calles frente al régimen autoritario del gobierno.
- La participación de la juventud hacia 1970 en las *organizaciones político revolucionarias y organizaciones*

político militares constituidas por núcleos de militantes con distintos grados de organización en la lucha política. Algunas de las cuales decidieron incluir la lucha armada como medio de expresión política. Entre las organizaciones político revolucionarias peronistas se encontraban: Montoneros, Fuerzas Armadas Peronistas (FAP), Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y Descamisados. Formaron parte de este escenario político de la juventud, organizaciones no peronistas, representadas por el Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP), las Fuerzas Argentinas de Liberación (FAL) y la Organización Comunista Poder Obrero (OCPO). El denominador común será la lucha contra el imperialismo estadounidense bajo el significativo *liberación nacional*.

- El surgimiento de la *Tendencia Revolucionaria Peronista*, más conocida como “la Tendencia”, estuvo representada por distintos sectores sociales y políticos en su mayoría jóvenes de clase media, estudiantes universitarios y secundarios, algunos profesionales y en menor proporción por clase obrera humilde. Estaba hegemonizada por la Juventud Peronista (JP). Tenían como eje ideológico la promoción del socialismo nacional. De fuerte presencia y llegada al presidente Héctor Cámpora en 1973.

La CREAR y la influencia del pensamiento católico

Gran parte de la participación de la juventud en la campaña de alfabetización estuvo promovida desde un sector de la Iglesia Católica inclinada hacia el progresismo religioso y de apertura a la participación político social. Desde la Conferencia de Medellín de los obispos latinoamericanos y la incipiente Teología de la Liberación a la que la mayoría de los obispos adheriría, algunos explícitamente y otros menos, se promovió entre la juventud la necesidad de avanzar en acciones directas que contribuyeran a la transformación de las condiciones sociales del pueblo, en especial del pobre a quien se consideraba explotado por el sistema capitalista. La ausencia de programas educativos destinados a la clase obrera marginal era comprendido como una política funcional a los sectores hegemónicos.

La alfabetización aparece en el horizonte como una contribución al proyecto de liberación del oprimido:

Porque la educación de adultos es una bocacalle que después va a desencadenar en la educación popular como concepción de la educación donde se cruzaron muchos caminos y cada uno dejó algo. Por esta calle cruzó la Iglesia con una posición ética: si todo hombre es mi hermano, entonces no es ético que no sepa leer y escribir.¹

No obstante, la alfabetización no consistió en el único camino hacia un proceso de liberación. Muchos grupos católicos insertados en comunidades rurales, también incluyeron en sus planes de trabajo pastoral el abordaje de cuestiones ligadas a los problemas con las tierras. El dinamismo de estos grupos católicos rurales impulsó la creación de las ligas agrarias en varias provincias del interior:

En el '72 y hasta el principio del '73 coordinaba un grupo rural católico. Tenía como objetivo central la promoción integral de los campesinos y la formación de líderes. Trabajamos con sectores campesinos y el sector docente [...] cuando los estancieros, los dueños de la tierra se empezaron a dar cuenta de que los campesinos crecían como personas y que se hacían respetar y empezaban a ejercer sus derechos, incluso la tenencia de la tierra, empezó a no gustarles mucho esto. [...] Generamos las Ligas Agrarias, las primeras en el Chaco [...] por eso la alfabetización es una de mis pasiones.²

Una gran parte de estos jóvenes que participaron en distintas misiones católicas rurales, con pueblos originarios y obreros rurales, confluyeron en la CREAM. Más adelante se analizará el rol que ocupará este sector en las distintas áreas de la conducción y coordinación de la campaña.

La llegada de la democracia

Con el advenimiento del año 1973, se abrió un proceso de reapertura democrática que se consolidó en las elecciones del 11 de marzo de ese mismo año. La fórmula presidencial del Frente Justicialista de Liberación (FREJULI) llevó al peronismo, de la

1 Orlando "Nano" Balbo, coordinador de la CREAM en la Regional Patagonia en 1973.

2 Stella Maris Rébora de Chiapino, directora de la CREAM, Entre Ríos en 1973.

mano de Héctor Cámpora a la presidencia de la nación. La fórmula del FREJULI se hizo del gobierno con un contundente triunfo del 49,56% de los votos frente al 21,29% de la fórmula del Partido Radical que lo siguió. Los resultados de la victoria electoral arrojaron la visible hegemonización política del peronismo que obtiene 21 provincias sobre un total de 23 jurisdicciones en todo el país. Sólo dos de ellas estaban compuestas por extracciones partidarias locales. El caso de Neuquén representa un caso particular ya que mantenía una fuerte afinidad política con el Movimiento Justicialista, del que había nacido originalmente en 1958.

La campaña electoral y la consolidación del proceso en las elecciones, dio inicio a la llegada de aire fresco a la ciudadanía argentina. En particular, la militancia peronista, tuvo la oportunidad de ocupar el centro del escenario político después de dieciocho años de proscripciones, de gobiernos autoritarios, persecuciones sindicales y hegemonía liberal.

Los resultados electorales de marzo de 1973 determinaron – en buena forma – que las aspiraciones de una generación compenetrada con las transformaciones sociales, se convirtieran en realizaciones concretas de compromiso con lo popular en las que la educación ocuparía un lugar central.

Con la designación de Jorge Taiana al frente del Ministerio de Educación, se inició una etapa que marcará una fuerte movilización cultural, en la cual la juventud tendrá un rol protagónico desde una clara identificación con las ideas del nacionalismo popular.

La DINEA y la CREAR. Estructura, fines e implementación de la campaña

La apertura democrática de esta etapa impulsó un dinamismo de agilización en la solución a los grandes problemas sociales que estaban presentes en la Argentina de la década de 1970, acelerando las instituciones estatales y poniéndolas al servicio de las demandas populares que el nuevo gobierno peronista asumía conducir. La educación estuvo entre los primeros puestos de las preocupaciones del gobierno. Particularmente en aquellas franjas sociales que presentaban los mayores problemas. Se había identificado el analfabetismo y la falta de finalización de estudios primarios como los más significativos.

La Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) constituía por entonces, un organismo nacional dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Su origen se remonta al pe-

riodo de autoritarismo de Onganía en 1968. Las demandas del desarrollismo y las políticas económicas de la década de 1960 en América Latina, impulsaron en la región la creación de organismos educativos nacionales dedicados a la organización del sistema educativo de adultos para paliar el déficit de capacitación en función de una nueva demanda de mano de obra especializada que imponía la nueva corriente económica mundial.

Desde 1968, la DINEA llevó adelante los postulados de la Educación Permanente, una concepción educativa que informaba una nueva concepción del hombre y de la sociedad, en la que se promovía la formación integral de la persona desde el nacimiento hasta su muerte. Estos postulados son impulsados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) con un importante énfasis en la dimensión desarrollista, hegemónica en la época.³

Con la recuperación democrática hacia 1973, la DINEA inició una etapa particular signada por los fuertes cambios políticos que se presentaban, tal como lo señalamos oportunamente. Su estructura estuvo conformada por un director nacional (Carlos Grosso), un coordinador general (Juan María Healion) y un coordinador pedagógico (Cayetano De Lella). Quienes participaron en el ámbito de la conducción de la campaña señalan como un colaborador central a Jorge Cavodeassi, intelectual brillante y motor fundamental de la campaña CREAR.

Era un equipo muy lúcido políticamente y en materia de educación.⁴

El objetivo central que se había trazado la DINEA de 1973 consistió en generar un nuevo sistema educativo de adultos que estuviera compenetrado con los cambios que se empezaban a proponer desde el nuevo gobierno peronista que tuviera como *protagonistas centrales de ese proceso a los trabajadores y a los marginados*.⁵

Bajo el ala de la DINEA se organiza la campaña CREAR.

Hacia 1973, los índices de analfabetismo llegaban al 8%. El ministro Jorge Taiana tomó la decisión de implementar una es-

3 Para la ampliación de este tema, véase Lidia Rodríguez, "Pedagogía de la Liberación", en Adriana Puiggrós, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Buenos Aires: Galerna, t. VIII, pág. 296.

4 Jorge Viapiano, 21 de marzo de 2012. Docente en Educación de Adultos, integrante de los Equipos de Apoyo y partícipe de la Coordinación de Acción Educativa, Capital Federal.

5 Ministerio de Educación, Documento Base de la CREAR, 2008.

trategia que diera cuenta del problema y planteara las soluciones esperadas desde la Casa de Gobierno.

El Ministerio de Educación de la Nación tomó la iniciativa de responder a la demanda de reducción de la tasa de analfabetismo a nivel nacional. La campaña de alfabetización CREAM pasó a constituirse en la respuesta. Se propuso entonces que la misma fuera breve, intensiva, con mucha inserción territorial y de alcance nacional, lo que indicaba la necesaria implicación de las provincias en el proyecto.

Nosotros le propusimos a Taiana hacer una campaña y no un sistema para que desde la campaña se pensara en un sistema permanente. Siete meses de planificación, siete meses de ejecución, un mes de evaluación, quince meses.⁶

La estructura estuvo conformada por un equipo coordinador nacional, un equipo de coordinadores regionales divididos en cinco regiones: NOA (Salta, Jujuy, Formosa, Chaco, Tucumán, La Rioja, Catamarca), NEA (Misiones, Corrientes, Entre Ríos), Centro (Córdoba, Santiago del Estero, Buenos Aires, La Pampa), Cuyo (San Luis, Mendoza, San Juan), Patagonia (Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego), un equipo de coordinadores provinciales y un responsable en cada localidad.

La campaña tuvo como uno de sus grandes propósitos la reactivación de la estructura de la DINEA con el fin de lograr la mayor participación del pueblo relacionado con el proyecto de reconstrucción nacional e iniciar un proceso de transformación que implicara una refundación de la DINEA de acuerdo a la realidad del nuevo proyecto de país:

Es así que surge la organización de una campaña, entendida como un proyecto orgánico, entroncado en el proceso de Reconstrucción y con el fin de reactivar el área ante el abandono en que se encontraba.⁷

6 Juan María Healion, miembro de la coordinación nacional de la campaña de alfabetización CREAM en la dinea. Su trabajo estuvo ligado al ordenamiento pedagógico en los aspectos que correspondían a la aplicación de los principios de Paulo Freire en la metodología de trabajo de los alfabetizadores.

7 Ministerio de Educación de la Nación, Documento Base de la CREAM, 2008, pág. 17, ap. 44.

Tanto la DINEA como la campaña tuvieron el apoyo del Ministerio de Educación a la iniciativa. Se propusieron cuatro tipos de objetivos generales con objetivos específicos:

- De carácter político social
- De carácter económico social
- De carácter andragógico
- De carácter lingüístico cultural

En cuanto a la metodología, se ordenaba mediante la división en áreas estratégicas que tenían objetivos propios:

ÁREAS ESTRATÉGICAS:

Alfabetización. Objetivos:

Erradicación del analfabetismo
Erradicación del semianalfabetismo
Anular causas de abandono escolar

Recuperación. Objetivos:

Exámenes de madurez y nivelación para los desertores del sistema educativo.
Cursos acelerados de recuperación para terminar el primario y el secundario.
Sistematizar las peculiaridades de la cultura de cada región, localidad y comunidad.

Formulación orgánica. Objetivos:

Modalidades aceleradas sistemáticas y no sistemáticas de niveles correlativos al primario y secundario.
Capacitación laboral de acuerdo a las capacidades del adulto y a las necesidades de la comunidad y el país.
Organizar Centros de Cultura Popular como base de la futura DINEA.⁸

8 Campaña de Reactivación del Adulto para la Reconstrucción, Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de la Nación, 2008. Material compilado con motivo del 35º aniversario de la implementación de la campaña.

Cada una de las áreas conllevaba la realización de operaciones:

- La operación ALFABETIZACIÓN, tendiente a impulsar el proceso de erradicación del analfabetismo y semi analfabetismo.
- La operación RESCATE que tiene por finalidad garantizar que se cumplan las metas del área de recuperación.
- La operación CENTRO que debía alcanzar las metas de la reformulación orgánica.

En esta última, el objetivo de la formación de los Centros de Cultura Popular era la etapa revolucionaria del proyecto. Consistía en que la sociedad civil organizada asumiera la educación en sus manos y que el Estado participara colaborando para que la comunidad pudiera realizar sus propios procesos educativos con adultos.

Composición político partidaria de la CREAM

Conforme al alcance nacional de la campaña, y para evitar roces y molestias entre los distintos gobernadores, los responsables de la DINEA consideraron oportuno pedir al nuevo gobierno que las provincias colocaran a la campaña de alfabetización en un cierto nivel de importancia, en pactar con los gobernadores de las provincias –sin importar su orientación– la posibilidad de instrumentarla sin que la invadieran pero tampoco que la desconocieran. La campaña tuvo una variedad interesante en la participación de los distintos actores y sectores ideológicos que estuvieron comprometidos con este nuevo proceso político del nuevo gobierno popular.

El liderazgo del equipo coordinador a nivel nacional estaba consolidado por el peronismo pero conformado con variedad de líneas divergentes.

La conducción nacional estuvo predominantemente conformada por un peronismo más bien de centro izquierda siguiendo al Perón de ese entonces que se expresaba en los lineamientos estratégicos en el exilio en Madrid, sobre todo a partir de las ideas condensadas en el trabajo “Modelo argentino para el Proyecto Nacional”.

El equipo que lideraba el proceso era del peronismo con líneas internas divergentes. Algunos estaban más cerca de lo que sería la Tendencia, Montos, etc. El pacto era que no se involucrara demasiado el tema de la violencia.⁹

Todos los que eran de Guardia de Hierro¹⁰ participaron pero en un segundo o tercer nivel, participaron, nos acompañaron, largas discusiones de por medio, pero, digamos, había sutilmente una inclinación del centro más hacia la izquierda que del centro más hacia la derecha.¹¹

Alfabetizadores y ámbitos de alfabetización

La movilización popular que generó el proceso de retorno de la democracia a la Argentina mostraba el nivel de participación social en el que el país se hallaba inmerso en donde la juventud, tal como ya lo señaláramos al comienzo de nuestro trabajo, tuvo un lugar protagónico. La radicalización de la participación en la política en un contexto de injusticia y opresión como lo fue el período inmediatamente anterior, daba la clave perfecta para que el proceso fuera fuertemente acompañado. A la distancia, el clima de época en la región y en particular en el denominado Tercer Mundo así lo ofrecía. La mayoría de los que integraron esta experiencia de alfabetización fueron jóvenes, muchos de ellos docentes recién recibidos.

Yo era un simple maestro de adultos comprometido políticamente [...] era el año '69 [...]. Carlos (Grosso) convoca al equipo. Había una relación muy estrecha con Cayetano porque ellos venían del seminario.¹² Carlos venía de los jesuitas y Juan de los pasionistas. En mi caso, había estado con los salesianos. El punto de algunas reuniones fue el Colegio Máximo de San Miguel. Muchos nucleados alrededor de la Universidad de El Salvador, es decir, mucha participación de la Iglesia.¹³

9 Juan María Healion.

10 Guardia de Hierro constituía un sector de la militancia juvenil peronista ligado al conservadurismo popular de fuerte crecimiento durante la década de 1970.

11 Juan María Healion.

12 Lugar donde se forman los candidatos al sacerdocio católico.

13 Jorge Viapiano.

Yo pertenecía a la Juventud Peronista y a la Juventud Trabajadora Peronista también. Los movimientos eclesiales de base, un sector del peronismo de base también participaba. Después había muchos militantes de la Iglesia Católica.¹⁴

Siguiendo la tradición de la educación popular, los alfabetizadores de la CREAM no necesariamente debían ser maestros. Se buscaba integrar a aquellos miembros reconocidos por la comunidad como de mayor ascendencia o reconocimiento por el grupo.

Nosotros lo formábamos y ese era el alfabetizador.¹⁵

En cuanto a los ámbitos de alfabetización, la CREAM se desarrolló en los lugares donde la gente estuviera representada: comisiones vecinales, sindicatos, fábricas, iglesias, centros comunitarios. La propuesta consistía en romper con los muros de la escuela, ir al barrio, a la cooperativa, a las casas de familias.

Materiales de alfabetización

Las distintas regiones adoptaron las llamadas palabras “nacionales” a las que se sumarían aquellas que se identificaran con la vida cotidiana de los alfabetizandos. Tanto las palabras nacionales como las locales eran representadas en láminas dibujadas que incluía el contexto socio cultural en el que se dictaba la alfabetización.

El marco social y político que ofrecía la época que describimos, invitaba a que distintos actores sociales pusieran sus mejores recursos a disposición del nuevo gobierno popular. Es así como por ejemplo, en el caso de las láminas ilustrativas de las palabras ya fueran nacionales o locales, las realizaron importantes personalidades del campo de la pintura y de la plástica sin que recibieran por ello una mención de sus nombres. Este acto de generosidad formaba parte de un discurso común entre los que participaron de la campaña de alfabetización:

Las láminas las hicieron pintores famosos que no las firmaron.¹⁶

14 Delia Méndez, 15 de septiembre de 2011, alfabetizadora. Desde 2008 hasta 2011, directora nacional de Educación permanente de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de la Nación.

15 Orlando “Nano” Balbo.

16 Ídem.

En la elaboración de los materiales educativos para la alfabetización se buscaba recuperar la historia, anécdotas que después se convertían en materiales de estudio que estaban directamente relacionados con la vida de los destinatarios. Se propuso que la gente leyera su propia historia a la que luego se le daba una forma literaria, se la ilustraba, se hacían historietas. Se insistió en la identificación de lo popular con los contenidos de enseñanza de la alfabetización. Se tomaban temas musicales de cada provincia en donde se reflejaban elementos de la cultura popular, historias con temas inherentes a cada cultura.

La alfabetización implicaba aprender a leer la realidad para aprender a escribir su propia historia.

Todos estos materiales, elaborados con tanta dedicación y esfuerzo, fueron destruidos por la dictadura militar en los años comprendidos entre 1976 hasta 1982, como expresión de rechazo a todo lo que hiciera referencia al significante popular. Solo algunas de las láminas de las palabras nacionales han permanecido resguardadas en un volumen impreso.¹⁷

Las ansias de participación: el voluntariado

En las distintas regiones, un importante nucleamiento de jóvenes que participaron de la campaña estaba organizado a través de un voluntariado:

Los alfabetizadores eran voluntarios, pero recuerdo llegar a mi oficina muy temprano y tener colas de voluntarios que venían a ofrecerse, porque había una movilización en el país que hoy es impensable. Estudiantes de Servicio Social, de Educación, estudiantes que venían y que querían participar y nos dábamos el lujo de seleccionar y de decir quién sí y quién no.¹⁸

Método y política

La CREA utilizó la palabra generadora del método que había ideado Paulo Freire en su experiencia de alfabetización en el

17 Las láminas de referencia se encuentran junto al Documento de Base de la Campaña CREA en un volumen impreso por el Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2008, en conmemoración del 35º aniversario del lanzamiento de la campaña. Disponible en repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95552/EL003067.pdf?sequence=1.

18 Orlando "Nano" Balbo.

nordeste de Brasil. Una parte del universo vocabular era relevado por la coordinación nacional. Se planteó una compleja discusión acerca de los criterios para su selección: ¿el ámbito de la cultura popular o el de la política? Este debate expresaba la tensión que provocaba la coyuntura nacional: ¿alfabetización o adoctrinamiento?

La práctica metodológica de la alfabetización asumida por la campaña a partir de las ideas de la pedagogía emancipatoria, implicaba una articulación entre los intereses de los sujetos y el aprendizaje de la lectoescritura. Desde la perspectiva freireana, lenguaje y realidad se relacionan mutuamente.

Un caso ilustrativo que transcribimos a continuación puede ayudarnos en la comprensión de esta articulación.

En una experiencia de alfabetización en la provincia de Neuquén, en donde muchos de los alfabetizandos eran chilenos o tenían familiares en Chile, mientras se estaba realizando el encuentro, se produce el derrocamiento del presidente constitucional Salvador Allende:

Nosotros llegamos y nos encontramos con que todos estaban prendidos a la radio. Entonces contra la metodología que decía: letras compuestas no, la “ch” son dos letras, nunca se hace eso, yo entendía que la motivación allí era una sola y entonces, bueno, vamos a ver cómo nos arreglamos con el método. Entonces lo que escribí grandote en el pizarrón es “CHILE” ¿no? Porque eso era lo que estaba presente. Fue tan impactante, tan fuerte... por supuesto que seguí con el trabajo de la alfabetización. No paramos por eso, seguimos adelante trabajando. Pero al separar las sílabas y al combinar las consonantes con el resto de las vocales inmediatamente apareció “Chicho” y apareció “CHILE LUCHA” y entonces fueron escribiendo eso en sus cuadernos.¹⁹

Pedagogía y política

Para la joven generación de la década de 1970, Freire constituyó una referencia teórica de vanguardia que captó la atención

19 Elsa Palavicini, maestra alfabetizadora en Villa Obrera, Centenario, Neuquén, 1973. En “Uso mis manos, uso mis ideas”, Mascaró Producciones, 2008. La entrevista refiere al momento de la alfabetización en coincidencia con el momento en que se produce el bombardeo a la Casa de la Moneda en Santiago, Chile el 16 de septiembre de 1973 que desemboca en el asesinato del presidente Allende.

de actores de campos diversos. La profundidad de su pensamiento combinado con una profunda opción por los marginados, provocó que la militancia se apropiara —no sin retoques o adaptaciones particulares— de sus categorías de análisis en la causa de los oprimidos y las llevara a sus ámbitos de compromiso:

Yo a Freire lo leí como militante político, no para dar clase. [...] Freire decía aquellas cosas que nosotros queríamos decir y no podíamos.²⁰

Paulo Freire es leído en clave política y en articulación con la coyuntura político social y cultural de la Argentina de esa década. Es esta lectura la que predominó en los educadores de la campaña de alfabetización. Motorizados por el deseo de transformación social que se avecinaba en el mundo, la pedagogía freireana les ofreció un campo de gran fertilidad teórica, al mismo tiempo que les habilitó el objetivo de rearmar una nación devastada por la hegemonía liberal y autoritaria. El ámbito de la cultura será un espacio apto para comenzar la tarea.

En el debate entre educadores y responsables de la coordinación nacional y regional lo que emergió fue el cruce entre lo político y lo pedagógico como eje articulador de un discurso. Lo que se trató de procesar y traducir en la campaña fue la liberación y la reconstrucción nacional en términos pedagógicos. Existieron diversas maneras de entenderlo que se debatieron intensamente:

La campaña era básicamente promover la participación en los procesos políticos, pero no necesariamente en los procesos políticos del peronismo, sino que ya nos animábamos a tantear una mirada pluralista [...] estaba abierto esto de la tolerancia, la comprensión de la mirada del otro.²¹

Uno de los debates fundamentales, ahora que decís me aparece en el almacén de mi memoria, era que toda propuesta educativa tiene un objetivo político. Pero cuidado con hacer educación política. ¿Y cuál era el límite? Decía Freire: “yo tengo que hacer un proceso educativo que mejore la práctica social. Al mejorar la práctica social, al mejorar su manera de vincularse con la gente, va a mejo-

20 Orlando “Nano” Balbo.

21 Juan María Healion.

rar su organización y va a cumplir sus objetivos políticos”. Muchos hicieron trabajos de tipo político donde lo pedagógico quedaba subordinado a lo político.²²

¿Cuál sería en definitiva el sentido de lo político en la alfabetización en esta campaña?, ¿consistía la tarea alfabetizadora una tarea liberadora en sí misma o era necesario un contenido doctrinario que aportara al nuevo proceso revolucionario? En este contexto de transformación ¿cómo se articula lo político con lo pedagógico?, ¿cuál es el rol del educador popular en un proceso de alfabetización cuyo contexto se presenta en el marco de una efervescencia participativa?, ¿qué lugar ocupa la educación en la organización popular cuando está en juego el presente y el futuro mismo del pueblo? No todos coinciden en el debate. En cada discusión emerge la politicidad del acto educativo como polo discursivo en el que la liberación sigue siendo el eje que articula la búsqueda de consolidación de un proyecto educativo acorde al momento histórico y al proyecto político enmarcado en el concierto latinoamericano:

Nosotros sabíamos que no había verdadera liberación sin unidad latinoamericana. Por eso la última frase de la CREAR es “Latinoamérica unida o dominada”.²³

Que la política es inherente a la pedagogía, Paulo Freire lo había subrayado insistentemente pero ¿qué significaba en el escenario político nacional de 1973?, ¿qué alcances tenía el concepto *liberación* en ese contexto?

La CREAR en un final inconcluso

Lo que sucede a partir de junio de 1973 será de una gran vertiginosidad y estará atravesado por una enorme complejidad de situaciones –muchas de ellas con grandes contradicciones– que se suceden en un muy breve lapso de tiempo.

El gobierno de Cámpora había ganado las elecciones de marzo de 1973 y asumido el 25 de mayo de ese mismo año. Cuarenta y nueve días más tarde, el 13 de julio de 1973, renuncia a su cargo de presidente. En su reemplazo, asume provisoriamente la presidencia de la nación argentina Raúl Lastiri.

²² Orlando “Nano” Balbo.

²³ Ídem.

Con Héctor Cámpora había iniciado su mandato de ministro de Cultura y Educación Jorge Alberto Taiana, y este había dado el puntapié inicial del proceso de la campaña CREAM. Era su proyecto más cuidado y más querido según testimonios recogidos. Taiana permanecerá al frente del Ministerio de Cultura y Educación hasta agosto de 1974.

El 20 de septiembre de 1973, Juan Domingo Perón fue elegido presidente por tercera vez con el 62% de los votos.

José López Rega es nombrado ministro de Bienestar Social. Pasará a la historia por ser el creador de la Triple A.²⁴ En una solicitada en el diario Clarín, en abril de ese año, la Tendencia caracterizó críticamente al gobierno popular, encabezado por el general Perón, acusándolo de haber perdido su relación con el pueblo. Cuestionaron duramente medidas de gobierno vinculadas a desplazamientos de sectores del camporismo de las gobernaciones provinciales y del copamiento en espacios del gobierno de sectores ligados a López Rega. Esta crítica expresaba la disputa por el poder que Montoneros promovía al interior del movimiento peronista. El malestar entre la juventud peronista y Perón comenzó a crecer.

El 1º de mayo de 1974, día del Trabajador, en la Plaza de Mayo, histórico epicentro de las manifestaciones populares peronistas, las tensiones acumuladas entre la organización Montoneros, la JP y el general Perón, estalló. Luego de un intercambio de cánticos de la JP y Montoneros y la respuesta del líder del movimiento en su discurso, la columna de Montoneros y gran parte de la JP decidió retirarse de la Plaza. Con ello se produjo una ruptura con el ala izquierda del movimiento peronista que ya no tendría retorno.

Este quiebre constituirá una herida de muerte para el desarrollo de la campaña CREAM llevada adelante por el impulso de

24 La sigla Triple A significa Alianza Anticomunista Argentina y fue creada por José López Rega en 1973 para combatir con una política de contrainsurgencia a toda expresión ligada a la ideología de izquierda. Estaba integrada por distintas facciones de ultraderecha como la Juventud Federal, la Concentración Nacionalista Universitaria (CNU), el Comando de Organización (cdeo), cuadros técnicos de Guardia de Hierro, grupos sindicales ortodoxos y un sector nacionalista de la juventud denominado Juventud Peronista República Argentina (JPRA) a fin de disputarle a la Tendencia la movilización popular en la calle. La Triple A fue la primera en implementar la desaparición forzada de personas, como así también el secuestro, la tortura y la vejación. Su primera actuación en público fue en noviembre de 1973 en un atentado frustrado contra el senador radical Hipólito Solari Yrigoyen.

una juventud fuertemente comprometida que anhelaba la liberación y encontraba en la cultura el campo de irradiación adecuado para su logro.

La campaña CREAR –que había sido lanzada por Taiana el 8 de septiembre de 1973, en el Día Internacional de la Alfabetización– comenzó a tener dificultades con su salida del Ministerio.

Taiana fue reemplazado por Oscar Ivanicevich ese mismo agosto de 1974. Con este último se inició el proceso de retroceso de la campaña. El Ministerio de Educación –que ya había cambiado la orientación dentro del mismo partido– comenzó a realizar recortes presupuestarios que expresaban claras señales del malestar con la campaña.

Los docentes y organizadores dejaron de percibir sus salarios. Carlos Grosso, director nacional de la DINEA, presentó su renuncia la que al principio fue rechazada y poco después aceptada. Su salida definitiva se dio en abril de 1975. Junto con él, todo el equipo coordinador nacional. Los regionales poco a poco se fueron retirando. A partir de estas directivas emanadas desde el ministerio nacional de educación se inició el progresivo desmantelamiento de la campaña. No faltaron persecuciones.

La primera vez que hace su aparición la Triple A, lo hace llevándose a dos compañeros de la DINEA, que después los encarcelaron y finalmente los largaron. Esa fue la primera muestra que tuvimos nosotros.²⁵

La propuesta inicial de duración de la CREAR había sido de quince meses. Los datos sobre la duración real es algo confuso. Lo cierto es que no se finalizó. Su cierre clausuró una etapa de expectativas sobre transformaciones necesarias que iban a venir posteriormente a la evaluación de la campaña.

Los educadores de la CREAR fueron perseguidos sufriendo cárcel, tortura y desaparición forzada en varias provincias, en particular Santiago del Estero y Capital Federal. Gran cantidad de militantes vinculados a la campaña tuvieron que exiliarse.

Estuve dos años preso y seis años en el exilio.²⁶

25 Jorge Viapiano.

26 Orlando “Nano” Balbo.

Palabras finales

A partir de lo señalado en este trabajo, creemos que la propuesta de la CREAM constituyó un intento de construir una narrativa alternativa que creara las condiciones de cambio en el subsistema de educación de adultos. A partir de allí, se generarían las condiciones de transformación del sistema educativo nacional. La Reconstrucción Nacional propuesta por el gobierno debería afectar también a las estructuras educativas añejadas por el paso del tiempo y por la revolución política que se estaba llevando a cabo en el país. La militancia de 1973 interpretó que la cultura constituía uno de los principales escenarios en donde se jugaría el proyecto político del gobierno.

La JP de ese momento y otros sectores que veníamos de la parte educativa, creíamos que la educación era una buena herramienta para la revolución que queríamos lograr.²⁷

Más allá de las tensiones y complejidades que presenta el peronismo de la década de 1970, resulta un hecho inequívoco que la militancia, particularmente la juvenil, haya sido la principal protagonista de una etapa de la historia reciente de la educación argentina que condensó los sueños de una nación libre, justa y soberana. Como sostiene Puiggrós:

La década arrancó con un espectro de manifestaciones de una generación que quería cambiar la Argentina (Puiggrós 2008 160).

La *liberación* emerge como el eje organizador de este período histórico.

La *educación popular* se propone como alternativa a la narrativa discursiva antinacional, oligárquica, tradicional y normalista.

Lo popular de la educación toma la tonalidad de articulación entre la lucha política y las demandas populares, como un “polo de identidad” frente al proceso de opresión de los sectores dominantes de la escena educativa hegemonizada por el discurso civilizatorio. En este contexto la *Pedagogía del Oprimido* de Freire aparece rompiendo la escena fundante del positivismo propo-

²⁷ Stella Maris Rébora de Chiapino.

niendo una nueva trama pedagógica a partir de una opción claramente definida por los sectores postergados.

Postulamos entonces que en este momento de la historia nacional, *lo popular* se constituye como una categoría nodal, un eje discursivo de la pedagogía de la década de 1970 que es articulada casi exclusivamente por sectores provenientes de la militancia social, política y del ámbito religioso.

Entendemos que esta campaña se trató de una posición alternativa porque propuso un anclaje en la desnaturalización de un discurso en el que el adulto analfabeto o con nivel primario incompleto es concebido como síntoma social, como efecto regresivo del mandato moderno de la pedagogía civilizatoria.

La CREAR significó –desde nuestra perspectiva– la deconstrucción de este andamiaje conceptual y encontró en la teoría freireana el elemento disruptivo del discurso dominante.

Al mismo tiempo, promovió el intento de articulación de lo macro, la política, con lo micro, lo territorial. Esa articulación supuso un cruce entre la pedagogía de Freire y el discurso peronista en contraposición a la discursividad escolar sarmientina.

La CREAR estuvo atravesada por una conjugación entre militancia política y educación popular integrada en un ideario que colocaba las tensiones y contradicciones en el corazón de un proyecto político.

Emergen en las memorias, los recuerdos y los sueños de los actores que la protagonizaron. De sus experiencias nos nutrimos para pensar las rupturas y las continuidades, las grietas y las oportunidades.

Es necesario imaginar horizontes contemplando el carácter complejo de los sujetos sociales, tanto a nivel político como a nivel pedagógico. En esa imaginación, lo pedagógico debe ser postulado como un campo atravesado por sobredeterminaciones múltiples, como lo pudimos vislumbrar de manera superficial en esta experiencia de alfabetización.

La historia reciente puede ser una contribución a pensar en ese horizonte y capitalizar experiencias que se presentan irreductibles por ser hijas de un contexto irrepetible. Nos preguntamos: ¿cómo pensar un discurso pedagógico capaz de constituir ese proceso?, ¿qué de los debates de la CREAR están hoy en discusión?, ¿qué sentidos se deben reorganizar hoy en la educación de adultos?, ¿qué lugar ocupa la memoria en esa reorganización?, ¿en qué medida la pedagogía de Paulo Freire puede ser útil en

ese proceso?, ¿qué proyecto pedagógico con adultos puede desarticular el discurso civilizatorio aún persistente?

Las voces que intentamos rescatar de la memoria reciente nos siguen abriendo interrogantes. La discusión, lejos de estar saldada, permanece abierta.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguita, Eduardo y Martín Caparrós, (1998). *La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina*, Tomo 2 (1969-1973) edición definitiva. Buenos Aires: Planeta.
- Doeswijk, Andreas L., (2001). Algunas reflexiones sobre la construcción y uso de las fuentes orales. *Revista Diálogos*, en www.dhi.uem.br.
- Finnegan, Florencia (2009). Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. *Revista Electrónica OEI*.
- Franco, Marina y Florencia Levín. (2007). “El pasado cercano en clave historiográfica” en Marina Franco y Florencia Levín, *Historia reciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI.
- Martín, Juan Pablo (2010). *El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Un debate argentino*, Buenos Aires: UNGS.
- Puiggrós, Adriana (1983). “Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana”. *Revista Nueva Antropología*, vol. VI, núm. 21, México.
- _____ (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- _____ (2006). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia de la conquista hasta el presente*, Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, Lidia (1992). “La especificidad en educación de adultos. Una perspectiva histórica en Argentina”. *Revista Argentina de Educación* núm 18, Año 10, Buenos Aires: AGCE.
- _____ (2003). “Pedagogía de la Liberación y educación de adultos” en Adriana Puiggrós (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, t. VIII. Buenos Aires: Galerna.
- Ricoeur, Paul (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.

Thompson, Paul (2003). “Historia oral y contemporaneidad”, en *Historia, memoria y pasado reciente*, Buenos Aires, colección Escuela de Historia, UNR-Homo Sapiens.

Prácticas de extensión universitaria. El relato de una experiencia desde la mirada de los estudiantes

Natalia Peluso

Introducción

La pregunta acerca de que es o debería ser la extensión universitaria se remite a la pregunta acerca de cual es el rol de la universidad y como todo el conocimiento en ella producido y acumulado es capaz de mejorar la vida de la sociedad en la que está inserta.

Según el doctor Eduardo Rinesi, las primeras universidades del Medioevo estaban muy preocupadas por lo que ocurría fuera de ellas. Era una universidad al servicio de la comunidad, de las organizaciones, de los poderes y de las corporaciones a los que servía.¹

En la modernidad, el pensamiento respecto de la autonomía universitaria aparece de la mano de las posibles derivaciones autoritarias de los estados.

La idea de autonomía universitaria, que en la Argentina, como decía, tiene un punto muy alto de consideración alrededor de la Reforma del 18, se presenta como la idea de preservar la capacidad de la Universidad de pensar por sí misma, de que nadie le diga qué pensar ni cómo pensar, poniendo del lado de afuera de la Universidad, sobre todo, al estado. El Estado es la amenaza mayor en el pensamiento, digamos globalmente, “liberal”, que preside la preocupación por la autonomía de las instituciones en general y de la Universidad en particular.²

1 Eduardo Rinesi. ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? Conferencia 25 Agosto 2011. Mar del Plata.

2 Ídem.

En nuestro país, la sucesión de golpes militares y una década de neoliberalismo han ayudado a sostener este discurso de la “autonomía universitaria” reforzando canales internos de transmisión del conocimiento que allí mismo se produce, desvinculando casi por completo al ámbito universitario de la sociedad, dejando la extensión como una vía cuanto mucho solidaria de intercambio entre los alumnos y los sectores populares.

En la actualidad, la pregunta acerca de la extensión no solo sigue vigente sino que es un campo de disputa permanente atravesado por el debate acerca de la autonomía. Es imposible no considerar la dimensión política de la extensión, como acto de intervención sobre la realidad. La reconfiguración de la extensión universitaria en el marco de procesos latinoamericanos caracterizados por gobiernos populares deberían permitirnos, al menos, repensar qué es la extensión o cuál es su sentido en un proceso de ampliación del derecho a la educación superior pero fundamentalmente en un proceso donde son los sectores populares y los barrios quienes (que siempre han sido destinatarios de esta “extensión tradicional”) construyen un nuevo sujeto político alejado de la universidad.

Ahora bien, ¿es posible reconfigurar el concepto de extensión universitaria considerando que la apertura de universidades nacionales allí donde antes no había, la obligatoriedad de la educación secundaria y la mejora en las condiciones de vida de las clases populares permiten que un amplio sector de la población para quien había estado imposibilitado o dificultado el acceso al nivel superior ahora puedan hacerlo?, ¿podemos pensar que aquellos sectores que han sido habitualmente destinatarios de la extensión son hoy aquellos nuevos sectores que acceden a la universidad?

Este artículo presenta reflexiones desde la experiencia estudiantil de participación en actividades que se realizan sobre la base de una experiencia de extensión que se encuentra aún en curso³ en el marco del proyecto “Educación Popular en el siglo XXI: Sistematización de experiencias y formación de educadores populares en contextos de vulnerabilidad” del equipo de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL).

3 Las conclusiones generales se están elaborando en conjunto con las organizaciones participantes.

El acercamiento a las organizaciones. Expectativas y tensiones

La propuesta del trabajo de extensión presentada fue la sistematización de experiencias de Educación Popular llevadas adelante por dos organizaciones sociales de los barrios de La Boca y Barracas, y la formación de los militantes y vecinos encargados de poner en práctica estas experiencias.

En La Boca, con una pregunta concreta vinculada a la transmisión de saberes de “los viejos” a “los nuevos” militantes. En Barracas, la organización estuvo abierta a las propuestas sugeridas desde el equipo de extensión.

El primer acercamiento consistió en conocer los espacios de cada organización, sus integrantes y sus formas organizativas.

Si bien las vinculaciones se han establecido, en principio, desde la dirección del proyecto y los referentes comunales de cada espacio, el día a día fue una construcción entre los militantes “de base” o “referentes de algún área o secretaría de cada organización: educación, comunicación, comunales, etc.” y los investigadores y estudiantes que participamos del proyecto.

Comprender el entramado de las organizaciones, su funcionamiento, jerarquías, etc. sigue siendo una tarea en cada una de las visitas al barrio.

El acercamiento ha estado, por momentos, atravesado por miradas sobre “los universitarios” y su rol en la sociedad. Varias veces nos hemos preguntado si tenemos algo que aportar a sus tareas, aún específicamente en el campo de la educación popular. En parte, nuestra presencia se asocia a una evaluación sobre sus prácticas que son parte del imaginario existente sobre la universidad.

La complejidad reside, a mi modo de ver, en desarticular las prácticas usuales que sostienen que somos (los universitarios) los que tenemos los saberes válidos sobre la educación popular, aún cuando son ellos, los voluntarios de las organizaciones sociales, quienes mantienen las prácticas que varios de los estudiantes, aún de quienes formamos parte del proyecto, nunca hemos llevado adelante.

La pregunta que nos interpela en esta instancia es entonces *¿cómo se transforma el caudal teórico de los estudiantes en herramientas que permitan la acción concreta o que brinden a los militantes de las organizaciones herramientas que les faciliten su acción?*

La respuesta pareciera estar en la práctica misma. Una práctica que muchas veces se encuentra con algunos obstáculos conceptuales sobre los roles de cada uno en el territorio. Es decir, lo que entra en juego es la capacidad de los estudiantes de encontrar una forma de transmisión del conocimiento (de uno específico) posible de ser convertida en herramienta por los militantes que, en definitiva, son los que conocen las necesidades específicas de su tarea.

Paradójicamente, las prácticas de las organizaciones que forman parte del proyecto suelen ser llevadas a cabo por estudiantes de la facultad, quienes eligen las organizaciones también como una posibilidad de poner en práctica sus conocimientos.

Estudiantes militantes que no forman parte del proyecto de extensión de parte de la universidad, sino por las organizaciones que representan, favorece y *tensiona* el acercamiento a las prácticas de educación popular llevadas adelante.

Parece surgir una necesidad mutua. Del territorio, la necesidad de estudiantes formados capaces de generar un discurso sobre la educación popular sostenido por un marco conceptual que ellos no manejan. De los estudiantes (o de la universidad), la necesidad de encontrar un arraigo a la práctica territorial capaz de generar profesionales universitarios preparados para el trabajo de campo, como mínimo.

Lo que queda expuesto es que nosotros somos “el otro”, y no viceversa. Esto, en una universidad que se empeña en ubicar “al otro” de sus puertas hacia afuera, en los barrios, en los pibes, en los marginados, genera un ruido constante y evidencia ausencias en nuestra formación que se revelan en el trabajo de extensión. El afuera es la universidad, el afuera somos nosotros.

Metodología de trabajo

Cuando como estudiantes nos adentramos en un proyecto de extensión, la duda sobre cómo se empieza es el primer momento de inflexión. Si bien conceptualmente la formación puede ser sólida, cuando llegamos por primera vez al barrio, organización o taller hay una expectativa de “hacer algo” tangible, una necesidad de alguna acción concreta que, en algún sentido, justifique nuestra presencia.

Durante la carrera, aparece como única posible un tipo de práctica ligada al territorio que sigue pensando a los sectores populares y a los barrios humildes solo como el resultado de políticas neoliberales, como el resultado de un modelo, factibles de

análisis y de investigación, un ejemplo. Se convierte al universitario en el poseedor de una objetividad científica que, por medio de diversas actividades en los barrios (talleres recreativos, juegos, charlas, etc.) de la mano de la extensión, permitirán que el pobre tome conciencia de su pobreza. La idea es que “el otro” reflexione acerca de su condición, de su realidad, de su condición de sujeto político, sosteniendo desde la universidad la bandera de la neutralidad y de la objetividad en el modo de hacer extensión no solo como si fuese posible, ni solo desconociendo que toda pedagogía es política, sino convencidos de que las prácticas “neutrales y objetivas” son las correctas.

Frente a esto, lo primero que ocurre en las visitas al barrio es que somos nosotros los estudiantes quienes esperamos tener respuestas acerca de lo que allí sucede como si fuese algo fuera de lo común. El proceso de encontrar un lugar que no interfiera pero que no nos deje en el lugar de meros observadores es complejo, es la capacidad de construcción de un vínculo acordado entre la organización, los vecinos, y nosotros. Un vínculo que evidencia posicionamientos político-pedagógicos o que, en el mejor de los casos, los reclama, porque ser universitario no nos constituye como sujetos políticos y esa ausencia se evidencia en el trabajo con los barrios. En una de las primeras visitas a la villa 21-24, una de las militantes nos preguntó “¿ustedes qué son?”, y ante la respuesta de “estudiantes realizando un proyecto de extensión” agregó: “sí, eso sí, ¿pero qué son?”

En esta línea, luego de varias visitas donde fuimos conociendo a todos los participantes de las actividades, de manera conjunta se tomaron las decisiones acerca de cómo avanzar.

Se realizaron entrevistas a los referentes de las diferentes cooperativas al interior de las organizaciones: vivienda, buffet, textil y a los referentes de la radio y se acordó la visita sistemática a las actividades y la participación activa de los estudiantes en los talleres de apoyo escolar.

Las entrevistas en ambas organizaciones tuvieron como eje el recorrido de los militantes previo a participar de la organización, el primer acercamiento y la inserción en cada organización y el porqué de la militancia.

El análisis de las entrevistas, descripciones densas y actividades realizadas nos permite plantear algunas categorías donde empezar a pensar cómo se construye el sujeto político que milita en las organizaciones.

Construcción del sujeto político que milita en las organizaciones: categorías

El proceso de análisis⁴ sugiere algunas categorías posibles para comenzar a pensar cómo se construye el sujeto político que milita en las organizaciones.

La preocupación acerca de cómo se transmite la experiencia da lugar a la primera categoría, la de *transmisión*, que remite a una preocupación fundamental de los militantes de las organizaciones sociales y territoriales que fueron entrevistados: el “cómo” de la transmisión –de experiencias, de formación política– entre las diferentes generaciones o *trayectorias militantes* (la “vieja” y la “nueva” militancia), en el seno de las organizaciones. En esta línea, en los relatos se destaca la necesidad de repensar las formas en que la organización incluye a los nuevos sujetos que se incorporan a la misma, y la ausencia de cierta formación inicial que permita a aquellos sujetos alguna interiorización o conocimiento –a nivel histórico, social– de la organización.

La cuestión de la transmisión tiene, asimismo, otras dimensiones presentes en los relatos: por un lado, transmisión de un pensamiento político en el seno familiar y, por otro, transmisión de saberes, conocimientos y técnicas específicas por parte de otros actores que poseen aquellos saberes de los que otros carecen, *transmisión* entendida como *capacitación*.

En relación a este último aspecto, es necesario destacar que la categoría transmisión no es del todo comprensible si no es articulada con lo esbozado en la categoría *formación*; se trata de dos procesos íntimamente imbricados en su propia definición.

Formación aparece haciendo referencia a la construcción de un pensamiento común, pudiendo identificar diferentes dimensiones al interior de la categoría.

Por un lado, se distingue *la formación al interior del movimiento*, orientada a la formación de los militantes de las organizaciones, a la transmisión del conocimiento de unos a otros. Se distingue por llamar a la reflexión interna del movimiento y a la adquisición de información de temas diversos como economía,

4 Proceso que aún se encuentra en desarrollo. En la recolección de información y su análisis han trabajado especialmente: Denisse Garrido, Isabel Nazar Hernández, Marianela Ríos, Jazmín Belossi, Maia Gruszka y María Cristina Tucci.

política, justicia, etc. y a la capacitación en torno a programas o asignaciones de recursos por parte del estado: Plan FinEs, Argentina Trabaja, entrega de DNI, etc.

En segundo lugar, podemos hablar de *la formación de los vecinos/el barrio* ligada a promover la organización y el trabajo conjunto. En este sentido, esta formación no está exclusivamente ligada a sumar a los vecinos a la militancia sino a fomentar en el territorio la participación para la transformación de la realidad concreta del barrio. Promover la formación de los vecinos significa, para los militantes, que sean ellos quienes sostengan el proyecto desde la práctica. Por último, *la propia formación*, que viene a interpelar a los sujetos en su individualidad. En este sentido, podemos decir que esta formación es identificada por los propios militantes como “su conciencia, sus ganas de cambiar las cosas, su vocación, su proceso de crecimiento”. No aparece vinculada a acciones concretas sino a momentos de quiebre dentro de su pensamiento que los llevaron a la militancia, vinculados a hechos puntuales. La formación de sí mismos está imbricada con la satisfacción personal que genera “hacer algo por el otro” desde una mirada crítica que, según los militantes, trata de alejarse del asistencialismo de la década de 1990. Muchas veces este hacer se convierte en la razón de existir, en el sentido más filosófico.

Respecto de lo *político-social*, esta categoría se vincula a dos momentos; uno, en el despertar de la militancia, donde el “trabajo por la sociedad” tan deseado rechaza toda cuestión política. El primero puede aparecer en acciones tales como clases de apoyo escolar, dictado de talleres, actividades concretas de ayuda a los vecinos. Sin embargo, puede verse un pasaje en el discurso que evidencia el estrecho vínculo entre lo político (concurrir a una marcha, reunión) y lo social cuando los militantes notan que es imposible pensar lo social por fuera de lo político. Se da un progreso de la organización, en el compromiso y en la formación.

Por último, la categoría *trabajo territorial* que, en contraposición con la militancia universitaria, aparece vinculada a la relación con el barrio y las propuestas de actividades concretas. El conocimiento de la gente del barrio adquiere un gran valor para el trabajo territorial, donde aparecen como condiciones la capacitación o formación de los militantes, además de la predisposición. La coyuntura política es el factor condicionante a la hora de pensar el tipo y la forma de trabajo territorial. En este senti-

do las opciones de trabajo ligadas al estado aparecen condicionadas por el gobierno que las ofrece.

Cómo se construye el sujeto político universitario: Prácticas de extensión

El trabajo de extensión realizado y las categorías detalladas con anterioridad dan cuenta de la construcción de un sujeto que mediante una preocupación social se inserta en una organización y comienza a trabajar en los barrios, un sujeto que se incorpora a un grupo donde la formación y la transmisión de saberes se dan en espacios formales pero también en el trabajo territorial y en las prácticas cotidianas de la organización, en un proceso donde la preocupación social inicial se convierte en política como herramienta de organización y transformación de la realidad. El sujeto político que milita se constituye cuando es capaz de pensarse a sí mismo como capacitado para transformar, de ir en pos de un fin que lo trasciende.

Ahora bien, ¿podrían utilizarse estas categorías para comenzar a pensar cómo se construye el sujeto político que hace extensión?

La dimensión política de las prácticas universitarias, es decir, el posicionamiento político que guía la acción, es tradicionalmente considerado un obstáculo a la hora de pensar las prácticas de extensión, incluso en la formación estrictamente académica. ¿En qué momento del recorrido universitario el estudiante se constituye en sujeto político?

El recorrido realizado en el proyecto bien podría dar cuenta que en la *formación del sujeto político universitario* no solo intervienen las mismas categorías sino que este es un proceso que se da en la extensión misma, en ese intercambio entre la generalidad de los conocimientos teóricos y un territorio que demanda poner en práctica esos conocimientos, obligándonos a tomar conciencia de nuestra posición cuando elegimos una forma y no otra de vincularnos, unos conocimientos por sobre otros.

Reconfigurar la extensión universitaria en el marco de los procesos latinoamericanos significa romper la mirada existente entre la universidad y el afuera que sostiene “mejorar” la vida de los sectores populares como un hacer neutral, reconociendo sus nuevas formas de organización.

BIBLIOGRAFÍA

Rinesi, Eduardo. ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? Conferencia 25 Agosto 2011. Mar del Plata.

Una primera aproximación a la educación popular y radios alternativas, comunitarias y populares

Denisse Eliana Garrido

Introducción

El retorno a la institucionalidad democrática argentina en 1983, así como el movimiento popular desarrollado en medio de la crisis económica y política del 2001 funcionaron como puntos de inflexión para la creación de prácticas y experiencias de comunicación alternativas, comunitarias y populares (Huergo 2011, Kejval 2009, Pulleiro 2012, Vinelli 2012). Experiencias similares continúan multiplicándose desde que, en 2008, se inició el debate –históricamente postergado– por una nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (la Ley 26.522 vigente desde el año 2009), en reemplazo de la normativa sancionada durante la última dictadura militar. Son muchas las aristas de interés para abordar estos procesos en la actualidad, pero el que aquí nos convoca remite a las articulaciones que se establecen en el discurso de una vasta mayoría de estos medios alternativos –en especial, las radios comunitarias y populares en las cuales nos centraremos– con prácticas y enunciados de *educación popular*. Tal vinculación tendría sus antecedentes en una tradición común que recorrió América Latina en las décadas de 1960 y 1970, en medio de procesos de liberación política y económica en la región.

Esta problemática puede pensarse entre los ámbitos abordados por el campo más amplio, complejo, de la comunicación y educación (Huergo 1997 y Da Porta 2001). A modo de una primera aproximación, este trabajo girará en torno a ubicar líneas referentes y fundantes en el abordaje del tema, por un lado, y a rastrear sentidos, enunciados y prácticas que históricamente ar-

ticularon el significante *educación popular* a las experiencias de *comunicación popular*, por el otro. A la luz de este rastreo, esperamos poder avanzar en lo sucesivo sobre la indagación de las prácticas actuales: cada vez más voces buscan ser escuchadas y el llamado resulta apremiante.

Cuestiones en torno al campo académico de *comunicación/educación*

Entenderemos al campo de la *comunicación/educación* como un “campo de articulaciones de los procesos y prácticas sociales de formación de sujetos y subjetividades, con los procesos y prácticas sociales de producción de sentidos y significaciones” (Huergo 2011). Asimismo asumiremos la necesidad de identificar y comprender las *tradiciones residuales* que conformaron determinadas trayectorias prácticas, para entender las maneras en que esas producciones del pasado configuran las prácticas del presente.

La vinculación entre educación y comunicación es y ha sido considerada tanto de modos complementarios, opuestos o equivalentes (Morabes 2008), como desde perspectivas diversas. Al acercarnos al corpus crítico existente en torno a esta vinculación, una serie de conceptos claves se nos presentan: campo, territorio, estrategias, cultura. Estas categorías nos aportan las *coordenadas* (Huergo 2011) para orientarnos en la exploración de tan compleja articulación. En primer lugar, concebir a la comunicación y educación como un campo supone entenderlo como un espacio que no es homogéneo (Morabes 2008) sino que puede ser delimitado en determinadas áreas, algunas más visibles –como los trabajos con medios masivos y nuevas tecnologías–, y otras de tipo más intangible e imperceptible –la comunicación como práctica transversal a diversas prácticas sociales– (Morabes 2008). No se trata, en palabras de Huergo (1997), de perspectivas disciplinares escindidas sino de un campo transdisciplinario y problemático común. A ello pretende aludir cuando lo denomina *comunicación/educación*, reproduciendo una fórmula de Héctor Schmucler respecto a la relación entre comunicación y cultura.¹ Lo transdisciplinario

1 “La barra (comunicación/cultura) genera una fusión tensa entre elementos distintos de un mismo campo semántico. [...] La cópula [“y”], al imponer la relación, afirma la lejanía. La barra acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado. A partir de esta decisión [...] deberíamos construir un nuevo espacio teórico, una nueva manera de entender y de estimular prácticas sociales, colectivas o individuales” (Schmucler 1997).

no debe ser entendido, desde esta perspectiva, como lo interdisciplinario o a la manera de uniones entre disciplinas, sino más bien como un reconocimiento de “la pertinencia de una mirada que orada las fronteras disciplinares” y que “trabaja a partir del intercambio crítico de puntos de vista teóricos y metodológicos entre ambas disciplinas” (Da Porta citado en Morabes 2008 70).

A su vez, Huergo (2011) señala que este campo puede ser considerado como un territorio “confuso y desordenado”, en el que es posible trazar una topografía que brinde las referencias para recorrerlo y atravesarlo:

Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nosotros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos *cultura* (Huergo 1997 44).

La importancia de emprender el camino en este territorio es esbozada asimismo por Sandra Carli (2001), para quien este campo puede entenderse de tres maneras: como un espacio epistemológico transdisciplinario, como un territorio de prácticas y como un laboratorio prospectivo. En primer lugar, lo epistemológico transdisciplinario del espacio coincide con lo que líneas más arriba señalaban Huergo y Da Porta, y remite a la opción por no seguir la “genealogía conservadora de sus disciplinas básicas (ciencias de la educación y ciencias de la comunicación)”. En segundo lugar, lo denomina como un territorio de prácticas cuyo espacio institucional no se circunscribe únicamente a la escuela sino que “se mueve entre el sistema educativo y las redes informáticas, entre el aula escolar y los centros de educación popular, entre el espacio público y privado”. En tercer lugar, funcionaría como un laboratorio prospectivo en la medida en que en este territorio de experiencias “se diseñan, imaginan y pueden adivinarse y preverse futuros de la educación, en formas germinales, [...] con sentidos tanto utópicos como conservadores, democratizadores como excluyentes” (26-27). Autores como Carli, Huergo y Da Porta subrayan por igual la necesidad de entender los cruces entre la comunicación, la educación y la cultura como espacio estratégico y complejo para la comprensión de los fenómenos educativos contemporáneos.

Delimitando el territorio: un concepto de comunicación

En nuestra perspectiva, y de acuerdo a numerosos autores, entendemos a la comunicación en tanto procesos de producción social de sentidos y a la educación en términos de procesos de formación de sujetos y subjetividades.

En primer lugar, el verbo *comunicar* deriva de la raíz latina *communis*, la misma raíz de comunidad y comunión; en tal sentido, expresa algo que se tiene o se vive en común (Kaplún 1998). Es decir, posee un significado primigenio como “poner en común”, “comulgar”, “compartir”, antes que como el acto de transmitir o transferir algo a alguien (Huergo 1997). En esta perspectiva, para Kaplún, ambas formas de entender el término comunicación —como acto de informar o transmitir por un lado, y como diálogo, intercambio, relación de compartir por el otro— han coexistido desde antaño y se pregunta por el porqué del olvido de la última acepción. Pensar la comunicación desde los procesos de producción social de sentido posibilitaría recuperar aquel último sentido experiencial, existencial del término (Kaplún 1996, Huergo 1997); el de la versión ontológica-moral de la comunicación (comunicar es comulgar) que refiere a la comunicación como un hecho ético y político, no instrumental (Schmuller 1997).

Según Rosa María Alfaro, lo comunicativo es “el reconocimiento de la existencia de actores que se relacionan entre sí dinámicamente, a través de medios o no, donde existe un UNO y otro, o varios OTROS, con quienes cada sujeto individual o colectivo [...] se interpela intersubjetivamente” (1993 27).² Las relaciones comunicativas establecidas implican la construcción de la identidad, individual y colectiva; se trata, en definitiva, de las relaciones con un otro que pertenece a la trama del nos-otros, la trama cultural que nos conforma (Huergo 2011).

Delimitando el territorio II: un concepto de educación

De acuerdo con Alfaro, al tratarse de construcciones colectivas es que aquellas interlocuciones se convierten, en diversos sentidos, en educativas; es posible reconocerse y reconocer a los otros, dialogar y provocar aprendizajes a través de los sistemas de mediación. Desde esta perspectiva, se puede comprender que conce-

² Mayúsculas en el original.

bimos a la educación de forma “ampliada”, como una práctica formadora de sujetos en diversos soportes institucionales. Tal concepción permite “abrir la mirada a una multiplicidad de prácticas no reconocidas como pedagógicas a veces ni siquiera por los propios actores que las llevan adelante, pero que tienen eficacia histórica, capacidad de intervención” (Rodríguez 2012). Así entendida, la educación como práctica constituye cierta configuración discursiva que interpela a sujetos históricamente situados. La educación se produce a partir de la interpelación, es decir:

es posible sostener que lo educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, un agente se constituye en sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (Buenfil Burgos 1993).

Desde nuestra perspectiva, tal concepto de educación se articula o enlaza de diversas formas con el significante *popular*; la educación popular ha asumido históricamente una serie de tendencias.³ Tal como veremos más adelante, las prácticas que articularon comunicación y educación popular desde la década de 1960 podrían pensarse como vinculados a procesos emancipatorios con los sujetos oprimidos, en ámbitos no formales como la radio comunitaria.

Teniendo presentes estas delimitaciones, intentaremos rastrear la conformación histórica del campo de la *comunicación/educación*, haciendo especial énfasis en la articulación entre comunicación y educación popular tal como fue planteada desde las radios comunitarias.

La conformación del campo *comunicación/educación* en el escenario latinoamericano

A partir de una extensa tradición de trayectorias prácticas de intervención social, en espacios generalmente no académicos (Morabes 2008), tiene su origen la vinculación entre comunicación y educación en América Latina entre las décadas de 1960 y 1970. Esta intervención en comunicación y educación se articuló, por lo

3 Véase la Introducción del presente libro, así como los artículos de Lidia Rodríguez y Ariadna Abritta que abordan estas tendencias.

general, con la “comunicación alternativa” precisamente en las décadas en que tiene origen también la reflexión sobre esta última, en respuesta al fracaso del establecimiento de políticas nacionales de comunicación de carácter democrático (Kejval 2009).

La etapa fundacional de la *comunicación/educación* se sitúa entre fines de la década de 1950 y principios de 1960, en el marco del llamado proyecto desarrollista (Huergo 2005). Dicho proyecto, irradiado desde el Departamento de Estado de Estados Unidos para América Latina –como producto de la Alianza para el Progreso (1961), que proporcionó el marco para el proyecto de “despegue” de las economías latinoamericanas–, tenía como supuesto o hipótesis que la modernización de las sociedades tradicionales provendría de la mano de la tecnificación, es decir, de la incorporación de medios y tecnologías. Se consideraba que dicha incorporación no sólo mejoraría los modos de producción, sino que además introduciría nuevas formas de consumo, conductas y pensamientos más acordes a las sociedades desarrolladas. Necesariamente, la tecnificación no podía quedar ajena a la educación, eje central del proyecto. La fórmula consistía tanto en la incorporación de los aparatos técnicos como de la planificación para su uso racional, bajo el supuesto –tan actual y vigente– de que tales aplicaciones mejorarían la calidad de la educación.

El diagnóstico educativo del proyecto desarrollista apuntaba a su vez a la crisis de los sistemas educativos y señalaba los crecientes índices de analfabetismo en América Latina como un impedimento para el desarrollo y la modernización de la región, factor que le otorgó a los medios y a las nuevas tecnologías una nueva función en la estrategia del difusionismo: alfabetizar a más personas, de manera más rápida y eficaz (Huergo 2005). Esto llevó a plantear experiencias educativas que hicieron uso de los medios tales como las experiencias de “radioescuela”, que se prolongaron a lo largo de las décadas subsiguientes. Según Larisa Kejval (2009), el espacio institucional que encabezó la fundación de estas radios populares desde fines de la década de 1940 hasta mediados de la década de 1970 fue la iglesia Católica, con la experiencia iniciada en *Radio Sutatenza*, en Colombia en el año 1947.⁴

4 El otro espacio institucional importante, con otros objetivos, fueron los sindicatos mineros en Bolivia al servicio de las luchas reivindicativas del sector. De acuerdo con esta autora, se trató de las primeras experiencias de radio latinoamericanas cuyo poder estaba en manos de la clase trabajadora, con la función de promover la movilización popular y con un carácter participativo.

Tal como señala Huergo (2005), es necesario resaltar que el problema “real” no era tanto el analfabetismo, como sí el uso de innovaciones tecnológicas y, entre otros temas, la planificación familiar a gran escala; los intereses del desarrollismo radicaban en razones más de tipo demográficas y económicas que humanitarias, correspondientes con una estrategia de control social que procuraba aplacar el comportamiento revolucionario e insurgente en América Latina. Carli (2001) ubica en este registro el discurso de los organismos internacionales –como discurso *fundante* de las articulaciones entre comunicación y educación que persisten en nuestros días– desde la Unesco (1950-1970) al Banco Mundial (1980-1990), portadores de la idea de “educación global” y de redefiniciones de la vinculación entre estado, mercado y sociedad civil; la convergencia entre estas dos entidades, que no son equiparables en sus funciones, radicaría en la concepción de la tecnologización y globalización de la educación.

Sin embargo, durante las décadas de 1960-1970 lo educativo comenzó a extenderse al campo de lo comunitario (Mundo y Nakache 2003) y un interés enraizado en los procesos de liberación política y económica de los pueblos se alzaba a modo de “contradiscurso” en torno al problema de la alfabetización y el uso de los medios, en particular, y a la relación entre comunicación y educación, en general. Del desarrollo se pasa a la liberación (Rodríguez 1997) desde dos “frentes” críticos que impugnan la hegemonía desarrollista (Huergo 2005): por un lado, desde las prácticas de comunicación/educación popular, desarrolladas por las radios populares (campesinas, mineras) que se articulaban a organizaciones provenientes de la iglesia Católica y a movimientos sociales revolucionarios; y, por otro lado, desde la aparición y desarrollo de las teorías críticas, la expansión de la corriente de la Teología de la Liberación, la pedagogía crítica de Paulo Freire y la teoría de la dependencia; discursos que se opusieron a la creciente mundialización de la cultura y las propuestas de globalización de la educación que caracterizaron a las políticas desarrollistas (Carli 2001). De acuerdo con Kejval (2009), aquellas radios que habían surgido con el objeto de alfabetizar fueron convirtiéndose en:

medios de educación popular y en radios al servicio de las luchas populares, más tarde. [...] Abandonaron como principal objetivo la alfabetización y la educación a distancia y definieron nuevos

objetivos vinculados a la idea de cambio de las estructuras sociales y a la búsqueda de una sociedad justa (pág. 21).

En este sentido, es dable pensar en aquello que plantea Lidia Rodríguez (1997) respecto a las campañas de alfabetización organizadas desde organismos internacionales: la importancia estribó en la apertura de los lugares de participación. El discurso dominante abrió aquellos espacios en los cuales nacería un nuevo imaginario pedagógico.

La matriz fundacional: la obra de Paulo Freire

Como lo mencionamos antes, es en este marco, en el seno del desarrollismo, en que irrumpe –como matriz fundacional de una pedagogía popular y de liberación latinoamericana (Da Porta 2011), a la vez que como discurso disruptivo y dislocatorio de la pedagogía tradicional (Rodríguez 2012)– el pensamiento de Paulo Freire. La ruptura que implicó su obra no fue sólo respecto del modelo educativo hegemónico en América Latina desde fines de siglo XIX, sino también respecto de los estudios en el campo de la comunicación en el continente, hasta ese momento centrados en los medios por sobre cualquier otro aspecto. Barbero la denomina “*la primera teoría latinoamericana de comunicación*, ya que no sólo tematizó prácticas y procesos comunicativos de estos países sino que puso a comunicar a América Latina consigo misma y con el resto del mundo” (2003 20-21). Según Carli (2001), el pensamiento de Freire denunciaba los límites de la mundialización, situaba la dimensión cultural de los procesos educativos, postulando un retorno a los sujetos desde nuevos registros –clase, género, edad, raza– y priorizaba el rechazo a la deshumanización provocada por la expansión mediática.

El ideario del campo de la comunicación/educación popular –como campo académico y como espacio de trayectorias prácticas– se halla ineludiblemente impregnado y enraizado en la obra de Freire. En particular, tres obras del pedagogo brasileño resultan claves para el pensamiento –comprometido y situado (Da Porta 2011)– en torno a comunicación/educación: cronológicamente, *La educación como práctica de la libertad*, de 1967, *Pedagogía del Oprimido*, escrito en 1968 pero publicado en 1970 (Freire 2002) y *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, de 1969 (Freire 1973). De acuerdo con Huergo (1997), la primera y la última pueden entenderse como:

respuestas alternativas a dos cuestiones claves del desarrollismo: la “modernización” de las sociedades subdesarrolladas latinoamericanas vinculada con el papel de la educación para el progreso de los pueblos, por un lado, y la difusión de innovaciones articulada con la persuasión de las masas en el ámbito rural, por otro (49).

En el proceso de liberación, en la praxis liberadora, Freire coloca la centralidad del diálogo. El diálogo contiene la palabra verdadera, que es praxis, por lo que pronunciarla no sólo es un derecho de toda la humanidad, sino que implica la transformación del mundo (Freire 2002). Diálogo que es entendido como un encuentro, no como una transmisión o transferencia (Freire 1973); rechaza los comunicados —aquello que se “deposita” en los sujetos— y motoriza la comunicación que permite emerger de la dominación y la opresión; dominación que tiene su expresión privilegiada en la frustración del decir el propio mundo y decirse a sí mismo (Martín-Barbero, 2003). La educación dialógica se constituye *desde y con* los oprimidos, no *para* ellos. Freire denomina a esta última forma —la de la transmisión, la que en su campo asociativo se equipara con invasión cultural y manipulación— “extensión”; por el contrario, la palabra “comunicación” remite en su misma definición a su capacidad dialógica y liberadora. La deshumanización sólo podrá ser zanjada cuando aquellos privados del derecho a pronunciar la palabra, lo reconquisten⁵; “existir, humanamente, es *“pronunciar”* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes* exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*”, señalaba Freire (2002 106): de estas afirmaciones se hicieron eco las experiencias de comunicación y educación popular alternativas desde la década de 1960 en nuestro continente y desde la de 1980 en nuestro país.

Los usos de Freire

En un minucioso relevamiento de los ámbitos abordados por la comunicación/educación, Huergo (1997) recupera a aquellos autores que, a partir de Freire, elaboraron un marco de acción para las prácticas concretas; destacamos aquí los trabajos del

5 “El otro debe decir su palabra. No debe ser “apropiado y dicho” por el que domina. El otro debe tener el privilegio hermenéutico, debe tener el derecho de dar nombre a la realidad y decidir sobre su organización y transformación” (Huergo 1997 97).

español Francisco Gutiérrez, radicado en Costa Rica, en la década de 1970, y del rioplatense Mario Kaplún en las de 1980 y 1990. El primero se inserta en el marco del problema de la *pedagogía de la comunicación*, surgido a raíz del impacto que la cultura mediática provocó en el espacio pedagógico. Gutiérrez elabora entonces lo que denomina una *Pedagogía del lenguaje total*, tal el nombre de su obra de 1973, cuyo objetivo primordial es “transformar los medios de información en medios de comunicación. [...] estimular y promover la perceptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios” (Gutiérrez 1973 32). Huergo lo ubica dentro de una línea de pensamiento funcionalista, que incorpora los medios al proceso educativo. La racionalidad que rige su propuesta es, de todos modos, pedagógica más que tecnocrática en sus fundamentos, recuperando la posibilidad de transformación de la situación de opresión, propia del pensamiento freireano: “la educación ha de proporcionar las posibilidades para que el hombre actúe, modifique y transforme la propia realidad” (1973 46).

Por su parte, Mario Kaplún elaboró y teorizó respecto a sus experiencias de vinculación entre el lenguaje radiofónico y la educación popular.⁶ Propuestas que, si bien se han tornado clásicas (Huergo 1997), en su coyuntura implicaron un importante punto de inflexión. La década de 1980 presenció la discusión en torno a una educación para la recepción crítica de los medios masivos⁷ y la posibilidad de los sectores populares de poseer sus propios medios. En torno a esta discusión, Kaplún se preguntaba por la manera de generar estos receptores críticos, señalando que la única manera era formando “emisores activos”, es decir, democratizando las herramientas y vehiculizando la participación en los medios. Kaplún (1984) critica la unidireccionalidad y verticalidad implícita en el esquema tradicional de la comunicación de emisor, mensaje y receptor (aquel que Jakobson adopta del modelo matemático de Shannon). Trastocando este esquema, y en base

6 Entre estas experiencias se destacan *Jurado 13* y el método del *Cassette-foro* (Kaplún 1985).

7 La llamada “alfabetización audiovisual” se compone de dos fases: “la lectura de los medios y la producción de los medios [...]. Lo que se pretende es tomar a los medios como objeto de estudio, conociendo sus códigos y la forma de apropiarse produciendo mensajes codificados. [...] la alfabetización en los medios promueve la lectura de mensajes y la puesta en situación de producirlos, para estar en situación de comunicación; y esto es trabajar en la línea de una nueva educación democrática” (Huergo 1997 67).

a lo formulado por Jean Cloutier, Kaplún prefiere hablar de sujetos que son *emi-recs*, esto es, emisores y receptores que interactúan en total reciprocidad. En este sentido, señala que:

la comunicación o es diálogo o no es comunicación, sino tan sólo información o difusión [...]. Si hoy hablamos de comunicación participativa, dialógica, horizontal, bidireccional, etc., estos adjetivos que adosamos al vocablo constituyen, en rigor, una redundancia impuesta por la aprobación indebida que los medios masivos de difusión han hecho al término comunicación (1984 14).

Las radios alternativas, comunitarias y populares y su vinculación con la educación popular

Las prácticas y experiencias de comunicación “alternativa” tuvieron su período de auge en América Latina, en especial en las décadas de 1970 y 1980 (Alfaro 2000). La radio fue uno de los principales medios que dirigió este tipo de prácticas y en relación a este hecho es que Kejval (2009) señala que “nuestro continente es radiofónico por excelencia. Es en este soporte tecnológico donde las clases subalternas más han experimentado una alternativa en las relaciones comunicativas” (84). Varios autores (Alfaro 2000, Kejval 2009, Pulleiro 2012) señalan que las radios hicieron uso, desde su origen, de tres adjetivos para denominarse: comunitarias, alternativas y populares, aunque también libres, participativas, educativas y ciudadanas, en menor medida. Los propósitos de las mismas, rememora la comunicadora peruana Rosa María Alfaro, giraban en torno a “darle voz al que no tiene voz” y lo educativo de estas experiencias, siguiendo con la autora, no se circunscribía al mero uso del adjetivo, sino que remitía a una apuesta por la transformación de los sujetos desde la participación, considerando a la comunicación como el lugar de dichos procesos de transformación desde la concepción dialógica freireana. “La propuesta dialógica de la educación popular es estratégica en cuanto pretende impregnar todos los usos de la radio según una racionalidad comunicativo-emanicipatoria”, expresa Huergo (1997) al respecto, “la dialogicidad – como forma de constitución del sujeto pedagógico– provoca la lucha por la apropiación de las nuevas tecnologías, que forma parte de la lucha por la educación popular” (181-184). En este sentido, es interesante destacar que para Huergo el núcleo vin-

culante entre la pedagogía y las tecnologías de la oralidad es, precisamente, la *politicidad*.

Huergo (1997), a diferencia de muchos otros en el campo de los medios de comunicación alternativos (Kejval 2009, Pulleiro 2012, Vinelli, 2012), establece una distinción entre la *radio popular* y la *radio comunitaria*: mientras la segunda procura hacerse oír y democratizar la comunicación a escala comunitaria, la primera se propone además que los sectores populares ocupen un lugar central como sujeto, fuente y destino de la radio. No se trataría solo de mejorar la situación comunicacional de los sujetos, sino de promover acciones comunicativas entendidas como acciones emancipatorias, inscribiendo a la *radio popular* en la estrategia de la *educación popular* (181-182).

Las radios comunitarias, alternativas y populares en Argentina. La “explosión” democrática

En un recorrido genealógico a través de la creación de las radios comunitarias, alternativas y populares en Argentina, Kejval fecha la fundación de las primeras experiencias –la llamada “explosión” de emisoras– a partir de la apertura democrática en 1983. El único antecedente en la línea de las escuelas radiofónicas, con función alfabetizadora, es el Instituto de Cultura Popular (INCUPU), fundado en el año 1969. De origen cristiano, el Instituto lleva a cabo en nuestro país la labor que a nivel continental la iglesia Católica había desplegado de forma masiva, siendo una de las principales entidades encargadas de elaborar clases de alfabetización y de educación no formal por radio. INCUPU se ubica en el noroeste argentino, donde se presentaban los mayores índices de analfabetismo. En 1972 se funda la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER) que nucleó a nivel continental a las distintas emisoras y centros de comunicación vinculados a la Iglesia Católica y con propósitos de educación popular. Como expresa Adrián Pulleiro (2012):

Para esa época, aquellas radios ya habían incorporado enfoques provenientes de la Teología de la Liberación y de la pedagogía de Paulo Freire e influenciadas por el auge de la movilización popular habían modificado su perfil inicial de “educación a distancia” (16).

A partir de la década de 1980, la conformación de ALER comienza a hacerse más diversa, incluyendo a diversos actores y movimientos sociales. Kejval (2009) precisa que si bien el proceso de surgimiento de las radios comunitarias, populares y alternativas en Argentina no puede verse en sintonía con las tendencias generales del proceso a nivel latinoamericano, una vez que estas empezaron a surgir en nuestro país entraron de inmediato en relación con las experiencias latinoamericanas a través de, por ejemplo, los encuentros promovidos por el INCUPO y el Centro de Comunicación Educativa La Crujía (también perteneciente a la Iglesia Católica).⁸ Este proceso se ve expresado, según la autora, en la fundación, en 1990, de la Asociación Mundial de Radios Comunitarias para América Latina y el Caribe (AMARC-ALC).⁹

La mayoría de las radios comunitarias, populares y alternativas nacidas en la “explosión” que se dio entre 1987 y 1989 lo hicieron en el marco de organizaciones que existían previamente, centros culturales, comunitarios o vecinales. De acuerdo con Kejval, el campo de la comunicación comenzó a ser concebido por la militancia como un espacio estratégico para la apertura a la participación social y la construcción política en el marco de la democracia naciente.¹⁰

El contexto político cultural de la década de 1990, por el contrario, no favoreció ni propició la creación y el desarrollo de radios similares a las que se habían dado en los años precedentes, acorde con las políticas neoliberales aplicadas por el gobierno de Carlos Menem. Kejval hace hincapié en aquella reforma del estado que, en el terreno de la comunicación, decretó que el poder ejecutivo asumía el poder de regular y modificar el sistema de medios en la Argentina hasta la sanción de una nueva ley de

8 Las razones que Kejval esboza sobre el ingreso tardío de nuestro país a este movimiento podrían ser, en primer lugar, de índole legal: ni la iglesia Católica ni los sindicatos podían tener acceso a licencias radiofónicas. En segundo lugar, como consecuencia de la extensión de la educación pública y gratuita, Argentina presentaba un nivel mucho más bajo de analfabetismo que otros países de la región.

9 AMARC había sido fundada, originalmente, en 1986 en la ciudad de Vancouver, por iniciativa de las radios comunitarias canadienses. En la década de 1990 se amplía a América Latina.

10 Aunque debieron enfrentarse con la herencia del gobierno dictatorial que, en sus últimos años, había comenzado la privatización de medios electrónicos en manos del estado, política que se profundizó a fines de la década de 1980 y durante la de 1990. Además, la Ley 22.285 de Radiodifusión no permitía el acceso al espectro radioeléctrico a cooperativas u organizaciones sin fines de lucro como asociaciones civiles, cooperativas y mutuales (Kejval 2009).

servicios audiovisuales.¹¹ En ese marco, el estado nacional efectuó una política de persecución y clausura de las radios en “situación irregular” –“truchas” se las llamó (Kejval 2009)–, es decir, radios alternativas, comunitarias y populares que defendían un lugar de participación popular ante el poder de los medios hegemónicos. Aún así, algunas emisoras pudieron emerger y hallar su lugar en un contexto fuertemente represivo para la comunicación alternativa.

En una situación de reconfiguración del rol del Estado tras la crisis económica, política y social con la que ingresamos al nuevo siglo en Argentina, se sanciona el 10 de octubre de 2009 la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual. La propuesta de este proyecto de ley, presentado por la Presidencia de la Nación en marzo de 2009, consideraba los “21 puntos por el Derecho a la Comunicación” presentados en 2004 por las organizaciones que forman parte de la Coalición por una Radiodifusión Democrática ante el Gobierno nacional, de manera que lo expresado en el texto de la ley tiene su origen en las luchas que medios alternativos, comunitarios y populares venían encabezando desde los decenios anteriores.¹² Si bien la Ley continúa suscitando muchos debates a la vez que fuertes presiones por parte de los grandes grupos mediáticos que controlan cerca del 83% de la producción y distribución de mensajes en el territorio nacional (Berneti 2012), es innegable que la misma ha abierto y garantizado la participación de instituciones públicas, organizaciones sociales y la ciudadanía en su conjunto como activos productores de la comunicación social. Se ha asegurado a los radiodifusores comunitarios un porcentaje del espectro radioeléctrico que permite alejarlos de la situación de marginalidad que describíamos anteriormente. En este sentido, es interesante destacar aquello que señala Diego Jaimes (integrante del Foro Argentino de Radios Comunitarias –FARCO–) respecto a que “el principal punto es la consideración que hace la ley de la comunicación como un derecho humano. [...] Derecho que cada ciudadano tiene de ser emisor, productor, difusor además de receptor, consumidor y audiencia”.

11 Las modificaciones que el Poder Ejecutivo fue introduciendo a la Ley 22.285/80 posibilitaron la conformación de multimedios formados por fusiones de capitales nacionales y extranjeros de empresas e inversores privados (Kejval 2009).

12 Además, el debate en torno a la Ley presentó un carácter fuertemente democrático ya que la misma pasó por más de 24 foros y más de ochenta debates públicos (Gabriel Mariotto).

Palabras finales

Intentamos un abordaje general, una primera aproximación, a un campo complejo, difuso, con escasa demarcación, cuyas líneas de investigación se encuentran en ciernes (Huergo y Fernández 2000). Al observar la literatura que actualmente evoca el campo de la comunicación y la educación, existe un privilegio temático en torno a la inclusión eficaz de las nuevas tecnologías a la enseñanza escolar lo cual ha provocado, como señala Da Porta (2011), la exclusión de otras cuestiones plausibles de ser abordadas por el campo, tales como los procesos emancipatorios ligados a prácticas de comunicación y educación popular. Si bien tal preocupación fue propia del campo cuatro décadas atrás, creemos que los procesos emergentes reactualizan dicha problemática y es preciso ahondar en los mismos.

Las actuales experiencias y prácticas de radios populares y comunitarias que surgen en el seno de organizaciones sociales y políticas funcionan como herramientas que potencian y fortalecen, según los propios actores, la organización popular y la democratización de la información, a la vez que promueven prácticas de formación de los sujetos. El contexto actual da lugar, de este modo, a iniciar procesos de “construcción de nuevas pluralidades ideológicas y comunicacionales” (Brienza 2012).¹³

Ahora bien, los procesos emancipatorios ligados a prácticas de comunicación y educación popular pueden ser puestos otra vez en el eje de las actuales investigaciones en el campo de la educación y la comunicación, pero al insertar los procesos actuales en el marco de trayectorias históricas de larga data surgen múltiples interrogantes: ¿Cuánto de aquellas articulaciones históricas, fundantes, con la educación popular subsiste en la construcción de las prácticas actuales?; aquellas proposiciones en boga entre las décadas de 1960 y 1980, ¿tienen vigencia en los procesos de la actualidad?, ¿en qué medida?, ¿de qué forma el nuevo contexto posibilita una relectura y reelaboración de aquellas *tradiciones residuales*?, en definitiva, ¿qué nuevos modos de

13 Este autor señala que la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual debe demostrar que puede funcionar en el ámbito real de las comunicaciones, esto es, “que existan grupos sociales con interés y posibilidad de realizar contenidos de calidad –no en términos eurocéntricos [...] sino que sean funcionales a las necesidades de los pueblos–, que constituya otros protagonistas comunicacionales y que se haga efectiva, con el paso del tiempo, esa pluralidad de voces tan necesaria”.

articulación entre educación y comunicación popular se configuran en el escenario contemporáneo? En este contexto, la reflexión en torno a las vinculaciones entre comunicación y educación, a la conformación de subjetividades en procesos de democratización de la comunicación y de la ampliación de la multiplicidad de voces, y al rol de la radio en tanto herramienta de formación y de educación popular se torna necesaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, Rosa María (1993). "La comunicación como relación para el desarrollo". *Una comunicación para otro desarrollo*. Recuperado el 29 de Marzo de 2013 de www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/rosa_maria_alfaro.pdf.
- _____ (2000). "Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las redefiniciones". *Revista electrónica Razón y Palabra* núm. 18, Mayo-Julio 2000, México. Recuperado el 29 de Marzo de 2013 de <http://www.razonypalabra.org.mx/>
- Bernetti, Jorge Luis (2012). La Argentina en lucha por una educación democrática. *Trampas de la Comunicación y la Cultura* núm. 72, Año 10, Septiembre / Octubre 2012.
- Brienza, Hernán (2012, 12 de Diciembre) Hacia una nueva pluralidad. *Diario Tiempo Argentino (versión digital)*. Recuperado el 5 de Mayo de 2013 de <http://tiempo.infonews.com/2012/12/02/editorial-92058-hacia-una-nueva-pluralidad.php>.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993). *Análisis de discurso y educación*, México: DIE.
- Carli, Sandra (2001). "Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes". *Alternativas*, núm. 14, año XII, Centro de producción educativa-u.n.c.p.b.a.
- _____ (2003). "Introducción" y "La educación pública en la Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes", en *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Sandra Carli (comp. y dir.). Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Da Porta, Eva (comp.) (2011). *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba: Talleres Gráfica del Sur.

- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, Francisco (1974). *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Huergo, Jorge (1997). *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- _____ (2005). *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político culturales*. La Plata: Editorial de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata. Recuperado el 13 de Abril de 2013 de jorgehuergo.blogspot.com.ar.
- _____ “Apuntes sobre la comunicación en la educación”, en *Voces de la educación superior*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires / Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.
- _____ (2011). “Sentidos estratégicos de Comunicación/ educación en tiempos de restitución del Estado”, en *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*, Eva Da Porta (comp.) Córdoba: Talleres Gráfica del Sur.
- Huergo, Jorge y María Belén Fernández (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/ intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Kaplún, Mario (1984). *Comunicación entre grupos. El método del Cassette-foro*. Canadá: International Development Research Centre.
- _____ (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Kejval, Larisa (2009). *Truchas. Los proyectos político-culturales de las radios comunitarias, alternativas y populares*. Buenos Aires: Prometeo.
- Martín-Barbero, Jesús Martín (2003). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Morabes, Paula (2008). La investigación en Comunicación/Educación: problemas en la (in) definición de un campo. *Oficios terrestres: Comunicación y arte*, núm. 21, Facultad de Periodismo y Comunicación Social-Universidad de la Plata.
- Mundo, Daniel y Débora Nakache (2003). “Las transformaciones tecnológicas: de la tv a Internet. La continuidad en el discurso educativo”, en *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*.

- Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Sandra Carli (comp. y dir.). Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- Pulleiro, Adrián (2012). *La radio alternativa en América Latina. Experiencias y debates desde los orígenes hasta el siglo XXI*. Buenos Aires: Cooperativa Gráfica El Río Suena.
- Rodríguez, Lidia (1997). “Pedagogía de la liberación y educación de adultos”, en Adriana Puiggrós (dir.) *Historia de la Educación Argentina VIII: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Buenos Aires: Galerna.
- _____ (2012). “Educación popular y alternativas”. Conferencia APPEAL, Universidad Nacional Autónoma de México, 20 de febrero de 2012.
- Schmuckler, Héctor (1997). “La investigación (1982): un proyecto comunicación/cultura”, en *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vinelli, Natalia (comp.) (2012). *Comunicación y televisión popular. Escenarios actuales, problemas, potencialidades*. Buenos Aires: Cooperativa Gráfica El Río Suena.

Los límites de la identidad nacional

*Tensión entre Nación e integración en la legislación migratoria y educativa de la Argentina (1981-2010)*¹

Isabel Nazar Hernández

En 1981, durante la última dictadura militar argentina (1976-1983), se sancionó la Ley General de Migraciones y de Fomento de la Inmigración N° 22.439, más conocida como Ley Videla. Acorde con la Doctrina de Seguridad Nacional, la misma establecía mecanismos fuertemente restrictivos de selección y localización de los inmigrantes que serían admitidos, en base a criterios fijados unilateralmente por su posible contribución al país. En tanto esta normativa fomentaba la ilegalidad y la desprotección concomitante al omitir derechos constitucionales fundamentales, la nueva Ley de Migraciones sancionada en diciembre del 2003 significó una victoria para la defensa de los derechos humanos. Uno de ellos, primordial para los procesos de inclusión y exclusión social, es la educación, entendida como formadora de subjetividades. En este trabajo consideraremos la relación entre los cambios operados en la legislación migratoria y en la educativa, desde 1981 hasta la actualidad, como un analizador para comprender los alcances y límites en el reconocimiento de la heterogeneidad social integrante de la identidad nacional. Veremos que en este período se produjo un giro importante en la “construcción política y jurídica de la figura del extranjero” (Villavicencio y Penchaszadeh 2003 179), en especial de los inmigrantes de países latinoamericanos, que permitió pensar en proyectos legislativos que enarbolan su integración y tensionan así la pretendida centralidad y homogeneidad de la

1 El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto PICT “Educación popular latinoamericana en el siglo XXI: la construcción y transmisión de saberes en la producción de alternativas pedagógicas en la historia argentina reciente (1984-2008)” dirigido por la doctora Lidia Rodríguez, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

unidad cultural de la nación, constitutiva del proyecto liberal decimonónico. Este cambio de direccionalidad normativa, reflejado en la legislación educativa, es potencialmente un giro dislocatorio de los objetivos originarios de civilización perpetuados en un sistema educativo que desconoció la diversidad de una población conformada, entre otros, por los flujos migratorios que se asentaron en el país.

El marco normativo de las migraciones durante las décadas de 1980 y 1990

Con el objetivo de controlar a la población migrante, la Ley Videla delimitó tres categorías de residentes, entre las cuales el acceso a derechos fundamentales —salud, educación, trabajo— era únicamente concedido a quienes calificaban como “residentes permanentes”, mientras que se les restringía a los “residentes temporarios” y se les negaba tanto a los “transitorios” como a aquellos extranjeros que ya habitaban el territorio nacional en una situación migratoria irregular. Para asegurar esta vigilancia, este instrumento jurídico establecía la obligación para empleados y funcionarios públicos a denunciar ante la Dirección General de Migraciones a todo extranjero que no contara con permiso para permanecer en el país. Frente a una situación de irregularidad, la Ley facultaba procedimientos tales como la detención y el allanamiento de hogares en busca de inmigrantes ilegales sin necesidad de que medie una orden judicial (artículo 107). A su vez, el criterio para la posible integración de los extranjeros sostenía que debían existir similitudes entre sus características culturales y las de la sociedad argentina (artículo 2). Respecto al acceso a la educación formal, esta política establecía que los institutos educativos en los niveles medio y superior no podían admitir como alumnos más que a aquellos extranjeros que acreditaran su condición de “residentes permanentes” o “temporarios” para cada curso lectivo (artículo 102). De esta manera, la Ley Videla conjugaba una voluntad de preservación de la unidad cultural argentina con mecanismos restrictivos y persecutorios para lograrla.

Esta ley fue reglamentada en el contexto de gobiernos democráticos. La primera vez fue en 1987 (Decreto N° 1434), modificada en 1990 y 1992 (Decretos N° 669 y 1013 respectivamente), y finalmente derogada por el Reglamento de Migración de 1994 (Decreto N° 1023), a su vez modificado en 1998 (Decreto N°

1117). Acorde a la expansión de un despiadado neoliberalismo durante los mandatos presidenciales de Carlos Saúl Menem, el Decreto N° 1023/94 en especial puede ser visto como la más clara expresión del discurso xenófobo y estigmatizante que signó la década de 1990 (Domenech 2008; Grimson 2005; Olrog y Vives 1999). Entre otras cosas, este establecía que los inmigrantes debían presentar un contrato de trabajo en la Argentina firmado y certificado para poder comenzar su trámite de residencia, aumentaba los requisitos para la radicación de “ilegales”, y otorgaba mayores facultades al Poder Ejecutivo sobre la política migratoria. En contexto, mientras este marco normativo “reafirma[ba] la tradición argentina de privilegiar a los inmigrantes con capital, así como las facilidades para el ingreso de empresas extranjeras, los nativos de países europeos y los religiosos pertenecientes a cultos oficialmente reconocidos” (Olrog y Vives 1999 103), desde las declaraciones oficiales y los medios de comunicación se difundía un relato que culpabilizaba a los inmigrantes ilegales –identificados con aquellos provenientes de países vecinos²– por los problemas económicos y sociales que aquejaban al país. Según esta versión, el número de asentamientos de personas que no cumplían con las condiciones de admisibilidad establecidas habría incrementado en un grado tal que constituía un factor desestabilizador del bienestar nacional (Badaró 2005; Domenech 2008; Grimson 2005).

La construcción política del inmigrante latinoamericano durante el menemato

En contraposición a la imagen de una invasión proveniente de los inmigrantes de países vecinos, los análisis de los datos sociodemográficos muestran que el porcentaje de extranjeros de países limítrofes no había variado sustancialmente desde la primera vez que fue registrado por un censo nacional en 1869. De hecho, apenas tuvo pequeñas oscilaciones que se ubican dentro de un rango que va del 2 al 3,5% (incluyendo, en este último caso, a la migración peruana dentro de la “límitrofe”). A pesar

2 Etcheverry muestra que, en realidad, la categoría “límitrofe” se asocia comúnmente a los inmigrantes paraguayos, bolivianos y peruanos, e inclusive en ocasiones a nacionales de las provincias del norte, por compartir ciertas características fenotípicas. Así, “el término ‘límitrofe’ parece designar entonces, más que una condición de extranjero de un país fronterizo, un condicionamiento social apoyado en un fenotipo identificable a primera vista” (2009 107).

de que constituye un porcentaje relativamente estable, lo que sí puede constatarse es un cambio en sus elecciones de asentamiento. Mientras que anteriormente se establecían en zonas cercanas a sus países de origen, atraídos por las economías regionales —principalmente rurales y en muchos casos con demandas estacionalizadas de mano de obra—, desde la década de 1960 el patrón de residencia empezó a modificarse, concentrándose en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).³ Asimismo, el porcentaje de migrantes fronterizos y de Perú igualó, en el censo de 1991, al porcentaje históricamente superior de migrantes provenientes de países no limítrofes, y a partir de allí comenzó a superarlo (Pacecca y Courtis 2008).

Estos cambios permiten pensar, por un lado, en la existencia de una valoración diferenciada de la inmigración de acuerdo al lugar de procedencia, propia de la lógica elitista que conformó la idea de Patria. La normativa argentina estuvo históricamente dirigida a favorecer la inmigración europea, desde la Constitución Nacional de 1853 hasta la de 1994, pasando por la Ley Avellaneda de 1876 y la ya mencionada Ley Videla de 1981. En línea con esta preferencia, se construyó y difundió una interpretación según la cual la población argentina sería descendiente de inmigrantes únicamente europeos (Grimson 2005 2). Así, cerca de un cuarto de la población, correspondiente a extranjeros no limítrofes registrado en los censos de 1895 y 1914 habría sido identificado con la ascendencia general de los argentinos y por ello con uno de los elementos constitutivos del ser nacional. Mediante esta identificación, no sólo se desdeñó la existencia del elemento indígena sino que se omitieron los desafíos que representó la presencia de los inmigrantes europeos para la organización del país. Por ejemplo, en determinadas coyunturas se tomaron medidas de exclusión que limitaron los derechos de estos inmigrantes con el objetivo de combatir la difusión de las ideas socialistas y anarquistas, asociadas a ellos, que desafiaban el orden social (Grimson 2005; Villavicencio y Penchaszadeh 2003). Respecto a los nativos indígenas, fueron considerados por la Generación del 37, y en lo sucesivo, como un obstáculo para la construcción de una nación guiada por los ideales del progreso y la civilización. Por eso, fueron combatidos y en gran medida reducidos en regio-

3 A partir de ese momento comenzó un proceso gradual de feminización de la población limítrofe (Pacecca y Courtis 2008 23-24).

nes del territorio argentino por las campañas militares del siglo XIX, para luego ser preteridos como elemento reconocido y valorado por el discurso nacional. A su vez, la inmigración transfronteriza no fue considerada ni regulada hasta mediados del siglo XX, momento a partir del cual, en general, comenzó a ser objeto de normas excepcionales tales como las amnistías (Domenech 2008 3). Durante el menemato, la idea de filiación con la inmigración europea conservaba su vigencia y, del otro lado, la invisibilización de los nativos latinoamericanos daba paso a un discurso de extrañamiento y discriminación de la supuesta invasión inmigratoria. Al no haberse considerado este flujo previamente, el repentino pasaje en la década de 1990 a primera escena parecía multiplicar su número y exagerar su diferencia.

Es necesario destacar la centralidad de Buenos Aires en la elaboración y difusión de estos discursos. En otros puntos del país, en los cuales era más fuerte la presencia de argentinos que se identificaban principalmente como indígenas y en algunos casos como afrodescendientes, se gestaron versiones que incorporaban esta diversidad como componente de la nacionalidad. Frente al avance y predominio del proyecto porteño de homogeneización cultural, quienes reconocían que su ascendencia no era estrictamente europea tuvieron que ver postergada la integración de su identidad en el proyecto nacional. Asimismo, el ya mencionado diagnóstico de una nueva ola inmigratoria proveniente de países limítrofes, no reflejada en los datos censales, se relaciona con la modificación de su patrón de asentamiento hacia el Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA) ya que el cambio en su localización intervino en el régimen de visibilidad social de estos inmigrantes.

Ahora bien, la manipulación inherente a la construcción discursiva del extranjero durante los años del menemato estuvo sustentada por una voluntad política, principalmente del Poder Ejecutivo, que necesitaba ver en el inmigrante el elemento disruptivo del bienestar social. La inestabilidad laboral y la inseguridad social agravadas en esos años no pueden ser explicadas solo como consecuencia de la presencia de inmigrantes de países limítrofes sino que forman parte del triunfo del paradigma neoliberal y de la aplicación de sus correspondientes políticas. En términos de Eduardo Domenech (2008), los discursos y políticas de exclusión imperantes en la década de 1990 buscaron en los inmigrantes limítrofes, identificados como “problema” o “amen-

za”, a los responsables de los problemas derivados de las medidas económicas implementadas. Por su parte, Grimson (2005) señala que este relato xenófobo forma parte del proceso de hipervisibilización de las diferencias que se dio en el país, el cual a su vez se inscribe en la trama aún mayor de debates y políticas multiculturales que llevó a que muchos países del continente reconocieran la diversidad cultural en sus respectivas constituciones nacionales. Sin embargo, este reconocimiento fue acompañado por nuevas formas de discriminación asociadas ya no sólo a la clase sino también a la etnia del extranjero en cuestión. Esto puede verse en el pasaje desde expresiones despectivas como “cabeceita negra” al extranjerizante “boliviano” con el que se interpela no sólo a quienes proceden de este país sino muchas veces a sus hijos nacidos en el país y a los excluidos en general (Grimson 2005 6).

La nueva Ley de Migraciones

Junto a este discurso peyorativo encontramos posiciones divergentes, aunque no necesariamente alineadas entre sí en su abordaje y accionar, provenientes ya sea del ámbito académico, de sectores religiosos, de organismos no gubernamentales, de algunas asociaciones de inmigrantes e inclusive desde ciertos organismos estatales.⁴ Hacia fines de la década de 1990, estos organismos comenzaron a aglutinarse en contra de la creciente discriminación y xenofobia, constituyéndose en una fuerza antagonica. Uno de los espacios de encuentro fue la llamada “Mesa de Organizaciones en Defensa de los Derechos de los Inmigrantes”, creada en 1996, así como también la Comisión de Población y Recursos Humanos de la Cámara de Diputados⁵, que a partir de 1997 comenzó a desempeñar tareas de control de los actos y decisiones del Poder Ejecutivo (Badaró 2006 218-223). En cuanto a los diferentes proyectos de ley alternativos a la Ley

4 Para un análisis del tratamiento de la cuestión migratoria regional por parte de organismos estatales y no gubernamentales en la Ciudad de Buenos Aires, véase el artículo de Máximo Badaró, “La conciencia y la ley: cuestión migratoria en las prácticas de agencias estatales y organismos no gubernamentales en la Ciudad de Buenos Aires”, en Elizabeth Jelin y Alejandro Grimson (comps.) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo, 207-235.

5 A comienzos de la década de 1990, se crearon la Comisión de Población y Desarrollo de la Cámara de Senadores y la Comisión de Población y Recursos Humanos de la Cámara de Diputados, con competencia para formular política migratoria.

Videla que se trataron en la Cámara de Diputados, de acuerdo con Courtis (2006), seguía vigente la preocupación por el desarrollo nacional que caracterizó históricamente las políticas migratorias del país. Además, en línea con el objetivo de las últimas décadas de controlar la residencia de los inmigrantes vecinos, mantenían las complejas clasificaciones de migrantes y la fragmentación de derechos atribuidos a cada una de las categorías de admisión. Así, todos los proyectos conservaban algún resabio del Estado gendarme pero a su vez agregaban algún elemento favorable a la protección de derechos fundamentales, algunos con tendencia hacia el pasado y otros hacia un futuro renovado (Courtis 2006 27). Así fue que los organismos ligados a la temática migratoria confluyeron en el proyecto presentado por el diputado socialista Rubén Giustiniani. En diciembre de 2003, crisis del 2001 mediante y bajo un nuevo gobierno presidencial, este proyecto, con modificaciones, adquirió carácter de Ley y fue promulgada de hecho un mes después, y reglamentada en 2010.

Esta nueva Ley de Migraciones N° 25.871 representa un significativo cambio de direccionalidad en la normativa migratoria, sostenido, de acuerdo con Pacecca y Courtis, en dos ejes:

uno, la preocupación del Estado por cumplir “*los compromisos internacionales de la República en materia de derechos humanos, integración y movilidad de los migrantes*”; y otro, su inscripción en el contexto regional, que implica el reconocimiento explícito de la migración proveniente de países vecinos (2008 44).

La idea fundamental que sustenta esta Ley es que la migración es un derecho humano, esencial e inalienable. A partir de allí, dictamina que el Estado debe asegurar la igualdad de trato para los extranjeros en situación regular (artículo 5), así como los derechos a la educación (artículo 7) y a la salud (artículo 8) extendidos a todos los inmigrantes, independientemente de su situación migratoria, e incorpora el derecho a la reunificación familiar con padres, cónyuges, hijos solteros menores o hijos mayores con capacidades diferentes (artículo 10). En cuanto a la irregularidad migratoria, establece que el Estado deberá adoptar e implementar las medidas tendientes a remediarla (artículo 17), así como los empleados públicos y autoridades de establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramien-

to respecto de los trámites correspondientes para subsanarla.⁶ A su vez, se propone promover la integración de los extranjeros admitidos como residentes permanentes en su comunidad de residencia (artículos 3 y 14), facilitar la consulta y participación de los extranjeros en las decisiones referidas a la vida pública y la administración de sus comunidades de residencia (artículo 11), y evitar la discriminación (artículo 13).

En cuanto al segundo eje que marca la direccionalidad de la nueva propuesta, la inscripción de la República en el contexto regional latinoamericano se basa en la idea de una “ciudadanía comunitaria”, de acuerdo a la cual la misma noción de “ciudadanía” se vería ampliada para incluir a los Estados Parte y Asociados del Mercosur.⁷ Esto intensifica la integración del Mercosur al sumar a los objetivos económicos y comerciales el fortalecimiento de cuestiones sociales y culturales (Aguirre, Mera y Nejmkis 2010 53). A esta idea alude el signifiicante “Patria Grande”, con el cual se conoce el Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria para los extranjeros de la región. A pesar de esta manifiesta voluntad de unión regional, de acuerdo con Aguirre *et al* (2010), persisten concepciones restrictivas de la libre circulación y de la ampliación de la ciudadanía a una noción supranacional. Así, los avances se ven condicionados por la inercia de ciertas prácticas que tienden al control de los movimientos de la población y evidencian la vigencia de la lógica del Estado-nación. Uno de los casos paradigmáticos versa sobre los derechos políticos de los migrantes, cuyo ejercicio se ve limitado principalmente en lo que respecta a decisiones que afecten el orden nacional. De esta forma, el derecho al voto se restringe a aquellas provincias cuyas leyes prevean el voto de ciudadanos extranjeros para cargos provinciales y/o municipales (Domenech 2008 11). Por otro lado, ante la importancia adquirida por el proyecto de integración latinoamericana, parecería existir al menos el riesgo de que, bajo un discurso de derechos universales, perviva una valoración diferenciada de los destinatarios de

6 Se incluyeron asimismo una serie de artículos para asegurar el derecho al debido proceso en situaciones de detención y expulsión, entre ellos, la asistencia jurídica gratuita para quienes carezcan de medios económicos (artículo 86).

7 En la actualidad, los Estados parte son Argentina, Brasil, Paraguay (suspendido por la violación de la cláusula Democrática del Protocolo de Ushuaia), Uruguay y República Bolivariana de Venezuela. Bolivia firmó su adhesión el 7 de diciembre de 2012, y falta sólo las ratificaciones de los países miembros. Tiene como países asociados a Chile, Colombia, Perú y Ecuador.

estas políticas, que esta vez ya no privilegiarían a los procedentes del continente europeo sino americano. De esta manera, se podrían vulnerar los derechos de migrantes de otros países o regiones, generando políticas discriminatorias y excluyentes (Ceriani 2004 126, citado en Domenech 2008 11).

Uno de los significantes comunes a estos dos ejes del nuevo marco normativo es el de *integración*, bien de los extranjeros a la sociedad argentina de recepción, bien de los pueblos de América Latina y el Caribe entre sí, objetivos ambos que forman parte de una misma construcción discursiva. Sin embargo, esta misma normativa establece en su anteúltimo artículo que “ninguna de las disposiciones de la presente ley tendrá por efecto eximir a los extranjeros de la obligación de cumplir con la legislación nacional ni de la obligación de respetar la identidad cultural de los argentinos” (artículo 125). En este sentido, Domenech (2005) señala algunas cuestiones de esta ley que limitarían la perspectiva de integración de los inmigrantes. En primer lugar, estas políticas estarían destinadas únicamente a los residentes permanentes, esto es, a quienes planean asentarse definitivamente en el país y formar parte de la Nación argentina. Además, su circunscripción al plano local puede ser entendida como una estrategia para sortear las tensiones que se producen con el reconocimiento de la multiculturalidad en el marco de la sociedad nacional. Por esto, las medidas sugeridas para la integración social y cultural consideran el “conocimiento y la valoración de las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes” (artículo 14), siempre y cuando no contradigan la identidad cultural de los argentinos. Es la escuela, con todas sus contradicciones intrínsecas, uno de los espacios privilegiados donde se ponen en juego las relaciones entre grupos culturales diferentes, y por eso cabe detenerse en los lineamientos definidos por el Estado al respecto para el ámbito educativo. Esta elección constituye un recorte ya que, tal como nos lo recuerda Domenech, ni el Estado es el único actor que interviene en los procesos de integración de los inmigrantes, ni la escuela resulta el ámbito exclusivo para ello (2005 4).

La legislación educativa

La escuela moderna estuvo asociada al establecimiento del Estado-nación como espacio común para el conjunto de los individuos y las instituciones. Se proponía, entre otras, la inclusión

indiscriminada e indistinta de una población heterogénea a una identidad común, equiparando igualdad y homogeneización (Dussel 2004). Así, frente a la *barbarie* atribuida a los nativos y al considerable porcentaje de inmigrantes⁸ que formaban parte de la población del territorio argentino, se antepuso el referido proyecto civilizador y nacionalista.

Ya en la década de 1990, la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 establece entre sus principios generales que las políticas educativas deben obedecer al fortalecimiento de la identidad nacional (artículo 5 inciso 1), pero al mismo tiempo deben superar todo estereotipo discriminatorio presente en los materiales didácticos (artículo 5 inciso 15) y respetar el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua (artículo 5 inciso 19). Además, incorpora la necesidad del sistema educativo de ser “flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional” (artículo 9). Sin embargo, el entramado discursivo del neoliberalismo en el cual cobran sentido estos artículos los liga con el reconocimiento de una diversidad socio-cultural basada en responsabilidades individuales, desvinculadas de los mecanismos sociales de desigualdad y exclusión y, por lo tanto, de la posibilidad de modificación de estos últimos. De acuerdo con María Paula Montesinos (2005), la intervención política dejó de ser homogénea y, en base al concepto de equidad, pasó a justificar la existencia de diferentes ofertas educativas y de políticas focalizadas según aquellos puntos de partida y posibilidades definidas *a priori* de los destinatarios, asociando diversidad con desventaja. Además, la pluralidad cultural fue abordada generalmente desde posturas esencializadoras y folklorizantes, que no ponían en cuestión la jerarquía eurocéntrica que constituyó nuestro sistema educativo (Montesinos 2005 59-62).

Por su parte, la actual Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, sancionada con posterioridad a la Ley de Migraciones N° 25.871, conserva entre sus fines y objetivos el fortalecimiento de la identidad nacional, pero agrega inmediatamente que la misma está “basada en el respeto a la diversidad cultural

8 De acuerdo con la información proporcionada por los censos nacionales, el porcentaje de extranjeros sobre la población total era de 12,1% en 1869, ascendiendo al 25,2% en 1895 y al 29, 9% para 1914.

y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (artículo 11 inciso d). Asimismo, en el capítulo XI crea la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe para el sistema educativo en sus niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, reconociendo una pluralidad cultural que no se adjudica exclusivamente a los extranjeros pero que muchas veces los representa. Entre los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones figura “el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del Mercosur, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad” (artículo 92 inciso a). El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será el encargado de “coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración, particularmente con los países del Mercosur” (artículo 115 inciso i). Por último, en concordancia con el artículo 7 de la nueva Ley Migratoria, incorpora el deber del Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de garantizar el derecho a la educación (acceso, permanencia y egreso) de los migrantes a través de la presentación de documentos emanados de su país de origen (artículo 143).

A su vez, bajo esta legislación de carácter federal, cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires poseen su propio poder de jurisdicción, con lo cual pueden desarrollar lineamientos particulares para resolver los conflictos educativos que trae aparejado el reconocimiento de la diversidad cultural. Es relevante destacar el caso de la legislación provincial de Buenos Aires por ser esta provincia uno de los lugares predilectos de asentamiento de la inmigración latinoamericana, en especial el AMBA. En concordancia con el orden de prelación legislativo, en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688, sancionada en 2007, aparece una vez más la intención de “reafirmar la soberanía e identidad nacional” (artículo 3), seguida por la importancia del “respeto a la diversidad natural y cultural” (artículo 4). En este sentido, plantea entre los fines y objetivos de la política educativa el de “fortalecer la identidad provincial como parte de la identidad nacional, basada en el conocimiento de la historia, la cultura, las tradiciones argentinas y de las culturas de los Pueblos Originarios, en el respeto a las particularidades locales, abierta a los valo-

res universales y a la integración regional y latinoamericana” (artículo 16 inciso e). Asimismo se propone “promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural” (artículo 16 inciso p). Dentro de esta Ley, se define a la Educación Intercultural como una modalidad complementaria de la Educación común, encargada de resaltar los derechos, contenidos y prácticas propios de los procesos interculturales (artículo 44). Entre los objetivos y funciones de esta modalidad se encuentran la integración de las particularidades y diversidades de los habitantes y culturas de la provincia, a través del respeto a la diversidad cultural y la promoción de la comunicación y el diálogo entre diversos grupos culturales (inciso b); la articulación de las instituciones y los programas de formación específica para abonar el debate de las diferencias en sus dimensiones sociales, culturales e históricas, con todos los alumnos y alumnas de las escuelas (inciso c); construir orientaciones pedagógicas y curriculares interculturales, acompañadas por la inclusión de la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente (inciso e); y asegurar el derecho a una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear las pautas culturales, lenguas, cosmovisiones, tradiciones e identidades étnicas de los Pueblos Originarios y de las comunidades migrantes (inciso f). Respecto a los diseños curriculares, reitera como contenido indispensable –ya presente en la Ley Nacional de Educación– “el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del Mercosur, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad” (artículo 107 inciso a).

En definitiva, existe una clara correspondencia entre la nueva política migratoria y la legislación educativa, por la cual el Estado que busca la integración del sujeto migrante en la sociedad debe, en este sentido, garantizar sus derechos fundamentales. El respeto y la valoración de las culturas que conforman la identidad de dichos sujetos habilitan la reformulación de la educación en función de tal interacción cultural. En este proceso particular se privilegia una perspectiva regionalista y del Mercosur, lo cual, como vimos, supone una restricción en el intento de apertura de la integración nacional.

Potencialidades y desafíos

El reconocimiento de la diversidad cultural puede ser impulsado desde diferentes entramados discursivos y proyectos políticos. Por un lado, en la legislación educativa de la década de 1990 esa diversidad que “ingresa” a los establecimientos educativos no parece responder principalmente a la presencia de personas inmigrantes. Además de no ser nombrados explícitamente en el texto de esta normativa, ya en la Ley General de Migraciones y de Fomento de la Inmigración N° 22.439 (Ley Videla) se establecía la similitud de las características culturales de los extranjeros con las de la sociedad argentina como condición para su integración, así como la exclusión de aquellos extranjeros que no acreditaran su residencia permanente o temporaria en los niveles medio y superior. Por otro lado, aquella diversidad cultural representada por ejemplo por las comunidades aborígenes se concibe de manera esencializada en el derecho “a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua” (artículo 5 inciso 19). De esta manera, se omite la consideración de la heterogeneidad presente en la alteridad, de las transformaciones culturales sufridas a lo largo del tiempo, de las situaciones de interacción, de las desigualdades y de las relaciones asimétricas de poder.

Por su parte, las normativas migratoria y educativas vigentes revisadas (Ley de Migraciones N° 25.871, Ley Nacional de Educación N° 26.206 y Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688) apuntan a reivindicar los derechos de los migrantes, en primer lugar a la movilidad y, de acuerdo con nuestro objeto de interés, a la educación. Aparece la importancia de una identidad nacional o cultural al lado del reconocimiento de la diversidad, conjugadas por medio de la integración. El proyecto nacionalista que ocupó el centro de la educación se encuentra así tensionado por el reciente proyecto de integración regional, apertura al pluralismo cultural y la no-discriminación, lo cual posibilita, al menos, la reflexión crítica sobre concepciones y prácticas naturalizadas. En la letra de la normativa educativa la identidad nacional se plantea principalmente como abierta y respetuosa de la diversidad, contrariamente a una concepción estática de la cultura, que busca resaltar sus propias fronteras en aras de preservarse, y que no permite la desnaturalización de las desigualdades que encontraron su justificación en la diferencia.

Ahora bien, más allá de la transformación de la normativa legal, numerosos estudios (Beech y Princz 2012; Beheran 2012; Díez y Novaro 2011; Domenech 2005; Novaro 2011; o Ruiz Silva 2010; entre otros) muestran la persistencia y el peso que mantienen concepciones estereotipadas y perjudiciales sobre la diversidad socio-cultural de los alumnos dentro de las instituciones educativas. La lectura que realiza Domenech del escenario actual lo lleva a comprender la integración como una respuesta política orientada a gestionar la diversidad cultural desde una visión fundamentalmente asimilacionista (2008 15). En sus palabras, “esta ‘integración’ de tipo multicultural, tal como florece por el momento bajo la forma de un multiculturalismo esencialista, apoyada en un discurso liberal de respeto y tolerancia a la diversidad y a la diferencia, no habilita prácticas emancipatorias”, es decir, mantiene estable la dinámica de un sistema integrador que no se ve alterado por dicha diversidad y diferencia (2008 14).

Asimismo, el documento “Educación para niños, niñas y jóvenes inmigrantes en las Américas: situación actual y desafíos”, elaborado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), en su estudio del caso argentino⁹ encuentra que una vez que los inmigrantes acceden al sistema educativo, se convierten en destinatarios de políticas públicas que los incluyen. Sin embargo, estas políticas no son exclusivas para inmigrantes sino que se centran en quienes pertenecen a una cultura diferente a aquella que el currículo, los contenidos y la cultura escolar privilegian (2011 51). De esta manera, el foco del ámbito escolar estaría puesto en la cuestión cultural y no atendería específicamente al sujeto de otra nacionalidad. De acuerdo con el diagnóstico general efectuado por la OEA, al no estar regulados otros aspectos además del acceso a la educación, la manera en que cada establecimiento resuelve la integración y el trabajo con los inmigrantes queda sujeta a las decisiones, proyectos y posibilidades de cada escuela. Esto hace que las iniciativas específicas desarrolladas por algunas instituciones para favorecer la integración de estudiantes migrantes o indígenas respondan a la lógica de las

9 Realizado a partir del trabajo de campo en tres escuelas de la provincia de Buenos Aires (la primera en la localidad de Villa Celina, partido de La Matanza; la segunda en La Capilla, partido de Florencio Varela; la tercera en Ostende, partido de Pinamar) y una de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (barrio de Retiro), gran parte de cuyos alumnos vive en situación de pobreza.

políticas focalizadas y adquieran en general la modalidad de talleres extracurriculares. A esto se suma la ausencia de una política destinada a difundir la nueva normativa migratoria y la escasez de programas de formación docente para reflexionar sobre la especificidad del tema. Resulta sugestiva la pregunta que este documento plantea acerca de la posibilidad de que aquellas cuestiones que parecen específicas de los estudiantes extranjeros –tales como su primera lengua, el desarraigo experimentado con el país de origen, la posible separación de sus familiares, la interrupción en sus estudios y las equivalencias de estos últimos– requieran de políticas públicas particulares que se sumen a aquellas emergentes de integración cultural.

En conclusión, son innegables los avances en la legislación migratoria y educativa en un sentido democratizador. Sin embargo, mientras las prácticas educativas estén guiadas por un concepto de identidad nacional fija e inmutable, dada de una vez y para siempre, la tendencia hacia la apertura cultural no logrará trascender los límites vinculados a la homogeneidad de la Nación, ni revertir la desigualdad social asociada a ella. Se produce entonces una disputa por el sentido de conceptos que mutan de acuerdo a la viabilidad política de las resoluciones tomadas. Así, los significados sedimentados (Grimson 2011) de los conceptos de Nación e integración son cuestionados por los mencionados avances legislativos en el reconocimiento del sujeto migrante. En este contexto, los diseños curriculares, que se suponen la herramienta de tránsito entre aquello que la legislación enuncia como lo necesario y lo que efectivamente sucede durante la experiencia escolar, aparecen como uno de los ámbitos en los que se dirime dicha disputa y, por lo mismo, como un espacio fecundo para el análisis y la intervención.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Orlando, Gabriela Mera y Lucila Nejamkis (2010). “Políticas migratorias e integración regional. La libre circulación y los desafíos a la ciudadanía”, en Susana Novick (dir.) *Migraciones y Mercosur: una relación inconclusa*. Buenos Aires: Catálogos.
- Badaró, Máximo (2006). “La conciencia y la ley: la cuestión migratoria en las prácticas de agencias estatales y organismos no gubernamentales en la ciudad de Buenos Aires” en Elizabeth Jelin y Alejandro Grimson

- (comps.) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Beech, Jason y Pablo Princz (2012). Migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm 1.
- Beheran, Mariana (2012). Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires. *Ánfora*, 19 (32).
- Ceriani Cernadas, Pablo (2011). Luces y sombras en la legislación migratoria latinoamericana. *Nueva Sociedad*, núm. 233.
- Ceriani Cernadas, Pablo (coord. gral.) y Ricardo Fava (2010). Estudio sobre los derechos de niños y niñas migrantes a 5 años de la nueva ley de migraciones. Universidad Nacional de Lanús, provincia de Buenos Aires.
- Courtis, Corina (2006). "Hacia la derogación de la Ley Videla: la labor parlamentaria en materia migratoria en la Argentina de los '90", en Elizabeth Jelin y Alejandro Grimson (comps.) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Díez, María Laura y Gabriela Novaro (2011). "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos", en Corina Courtis y María Inés Pacecca (comps.) *Discriminaciones étnicas, nacionales y religiosas. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Domenech, Eduardo (2005). "Inmigración, estado y educación en Argentina: ¿Hacia nuevas políticas de integración?". Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados. VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Tandil.
- _____ (2006). "Migraciones internacionales y agenda política". Jornada del Programa Derechos Humanos, Migraciones y Participación Mesa sobre Migraciones y Orden Político, UNLAM.
- _____ (2008). "Migraciones internacionales y Estado nacional en la Argentina reciente. De la retórica de la exclusión a la retórica de la inclusión". III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, Córdoba, Argentina.
- Dussel, Inés (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, núm. 122.
- Etcheverry, Daniel (2009). La construcción social del inmigrante: estudio antropológico comparativo de las migraciones en Buenos

- Aires y Porto Alegre. *Iberoamérica Global. Revista Digital da Universidad Hebraica de Jerusalén*, vol. 2.
- Grimson, Alejandro (2005). “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina”, ponencia presentada en el Seminario-Taller Migración Intrafronteriza en América Central. Perspectivas Regionales, CCP-UCR/OPR Princeton, San José, Costa Rica.
- _____ (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montesinos, María Paula (2005). “En torno a la diversidad socio cultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina”, en Eduardo Domenech (comp.), *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Universidad Nacional de Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- Novaro, Gabriela (1999). “El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación”, en María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____ (2011). “Educación, escuela e interculturalidad. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes”, en Gabriela Novaro (comp) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires: Biblos.
- _____ “Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural”, Programa de Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología República Argentina. *Educ.ar*. Recuperado el 29 de abril de 2013, de coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/pdf/documentog.pdf.
- Olrog, Claudia y Carmela Vives (1999). “La normativa migratoria. Su papel en la producción de discursos y representaciones sobre los inmigrantes”, en María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Organización de los Estados Americanos (2011). *Educación para niños, niñas y jóvenes inmigrantes en las Américas: situación actual y desafíos*. *Organization of American States*. Recuperado el 29 de abril de 2013, en scm.oas.org/pdfs/2012/CIDI03572S01.pdf.
- Pacecca, María Inés y Corina Courtis (2008). Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas. *CEPAL-CELADE*, Serie: Población y Desarrollo, núm. 84.

Ruiz Silva, Alexander (2011). *Nación, moral y narración: Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Villavicencio, Susana y Ana Paula Penchaszadeh (2003). “El (im) posible ciudadano”, en Susana Villavicencio (comp.), *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Buenos Aires: Eudeba.

Documentos legales

Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración N° 22.439/81
Reglamento de Migración. Decreto 1023/94

Ley de Migraciones N° 25.871

Reglamentación de la Ley de Migraciones N° 25.871 y sus
modificatorias. Decreto 616/2010

Ley Federal de Educación N° 24.195

Ley Nacional de Educación N° 26.206

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688

Autoras y autores

Adriana Victoria Puiggrós es doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México; master en Ciencias en la especialidad de educación del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN, México, y licenciada en Ciencias de la Educación (FFYL-UBA). Entre numerosas distinciones y premios recibió la beca de la John Simon Guggenheim Memorial Foundation, la Mención Especial a personas destacadas de la Fundación Konex, y el Primer Premio Ensayo del Convenio Andrés Bello, 2005. Ha publicado dieciocho libros de su autoría y cuarenta en colaboración, además de numerosos artículos en publicaciones científicas y de divulgación, traducidos a varios idiomas.

Fue electa diputada nacional, en representación de la provincia de Buenos Aires para los períodos 2007-2011, y 2012-2015, y es presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación Argentina desde 2008.

Fue directora general de Cultura y Educación (ministra) del gobierno de la provincia de Buenos Aires para el período 2005-2007; secretaria de Estado para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva del Ministerio de Educación de la Nación Argentina en 2001, diputada nacional para el período 1997-2001, y se desempeñó como presidenta de la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados de la Nación. Fue diputada Convencional en la Convención Constituyente en 1994. En la actualidad es presidenta del Partido Frente Grande que integra el Frente para la Victoria, coalición gobernante.

En el plano académico, es profesora consulta de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), y fue profesora titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (1987-2007); es inves-

tigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) desde 1987, directora del Programa “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva educativa en América Latina” (APPEAL) en México y Argentina. Fue profesora titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM desde 1974 hasta 1987.

Ariadna Abritta es licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Ciencia Política en la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín. Becaria de la ANPCYT en el marco del Programa APPEAL.

Beatriz Cadena Hernández es licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ayudante de investigación en el Programa APPEAL México. Su trabajo se centra en la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas.

Inés Fernández Mouján es doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Es profesora e investigadora, asociada regular de la cátedra de Filosofía de la Educación de la Universidad Nacional de Río Negro. Algunos de sus trabajos publicados son *Sujetos y experiencias*, Viedma: UNRN, “El rastro fanoniano en la pedagogía de la liberación” en Alejandro De Oto (comp.) *Tiempos de homenajes/tempos descoloniales: Frantz Fanon*, Del Signo 2012; “En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación” en Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Brasília 2011.

Mónica Fernández Pais es licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Diploma Superior en Derechos del Niño de la Universidad de París VIII. Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora del Programa APPEAL del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha especializado en Historia de la Educación Inicial e Infancias.

Martha Josefina Franco García es doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Puebla. Investigadora del Programa APPEAL México. Especialista en temas de migración, interculturalidad y educación.

Daniel Alejandro García es licenciado y profesor de Psicología por la Universidad de Buenos Aires, diploma superior en Antropología Social y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Miembro de la Agrupación Isauro Arancibia. Coordinador del Programa “Argentina Trabaja Enseña y Aprende” del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Coordinador transversal de prácticas del Diploma de Operador Socio Educativo en Economía Social del Ministerio de Educación de la Nación, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Quilmes. Profesor del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 55 de Escobar. Docente de la Universidad Nacional de Quilmes.

Denisse Garrido es estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con orientación en Educación e Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Adscripta de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la misma institución desde el año 2011. Estudiante-investigador perteneciente al proyecto PICT “Educación popular latinoamericana en el siglo XXI: la construcción y transmisión de saberes en la producción de alternativas pedagógicas en la historia argentina reciente (1984-2008)”, dirigido por la doctora Lidia Rodríguez.

Marcela Gómez Sollano tiene estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Pedagogía. Profesora de Tiempo Completo, titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Responsable del Programa APPEAL México. Sus líneas de investigación, formación y producción están relacionadas con teoría, epistemología y educación; formación de sujetos de la educación en América Latina; saberes, experiencias y alternativas pedagógicas.

Isabel Nazar Hernández es estudiante-investigadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con formación focalizada en el área de Educación e Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Adscripta a la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la misma universidad desde el año 2011. Integrante del proyecto PICT “Educación popular latinoamericana en el siglo XXI: la construcción y transmisión de saberes en la producción de alternativas pedagógicas en la historia argentina reciente (1984-2008)”, dirigido por la doctora Lidia Rodríguez.

Antonio Nicolau es profesor de Ciencias de la Educación y Filosofía, especialista en Nuevas Infancias y Juventudes en la Universidad Nacional de La Plata, diplomado superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, docente en nivel superior de la provincia de Buenos Aires, director titular del nivel secundario, miembro del Programa APPEAL del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Natalia Peluso es licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del proyecto PICT “Educación popular latinoamericana en el siglo XXI: la construcción y transmisión de saberes en la producción de alternativas pedagógicas en la historia argentina reciente (1984-2008)”, dirigido por la doctora Lidia Rodríguez.

Lidia Mercedes Rodríguez es doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII. Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Docente de la Universidad Nacional de Buenos Aires y directora de proyectos del Programa APPEAL del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha especializado en Historia de la Educación Latinoamericana, educación de jóvenes y adultos y educación popular.

Sofía Irene Thisted es licenciada en Ciencias de la Educación y aspirante al título de doctora por la Universidad de Buenos Aires, docente e investigadora de la carrera de Ciencias de la Educación de Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en temas de educación intercultural. Ex directora de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires en el año 2007

Maria Cristina Tucci es profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente de Filosofía de la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, coordinadora de Políticas Socioeducativas de la Dirección provincial de Políticas Socioeducativas de la provincia de Buenos Aires, investigadora en formación del Programa APPEAL del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Ariel Zysman es licenciado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Estudiante de doctorado por la misma universidad. Ayudante de primera de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, de la carrera de Ciencias de la Educación. Docente de Educación popular, carrera de Pedagogía Social con orientación en Derechos Humanos en el Instituto Técnico Superior N° 28 Anexo UTE. Investigador del Programa APPEAL del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Fue director provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires y actualmente se desempeña como secretario académico de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Este libro se terminó de imprimir
en Talleres Gráficos D.E.L. SRL,
E. Fernández 271/75, tel.: 4222-2121
Avellaneda, Buenos Aires,
en el mes de Julio de 2013.