

Pedagogías críticas y universidad

Una mirada situada desde el territorio
en perspectiva interseccional



Prólogo de
Anahí Güelman

Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Jessica Visotsky, Sonia Sapini, Beatriz Gualdieri,
María José Vázquez †, Mariana Katz, Silvia Siderac, Sandra Alarcón, Roxana Fraticola, Matías Alamo,
Andrea Quiroga, Laura Medina, Mirta Fiorucci, Leticia García, Sergio Martínez, María Belén Martelli,
Romina Cané, Berenice Muñoz, Kuyen Graziano, Evelyn Arriagada, Victoria Etman, Julia Guerrero,
Paola Vargas, Candela Salazar, Quimey Mansilla, Nicolás Patiño Fernández, Vanesa Arias

Jessica Visotsky y Sonia Sapini (Coords.)

Pedagogías críticas y universidad : una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional / Carlos Rodrigues Brandão... [et al.] ; compilación de Jessica Visotsky ; Sonia Sapini ; coordinación general de Jessica Visotsky ; Sonia Sapini ; fotografías de Magalí Agnello ; ilustrado por Jorge Moyano ; prólogo de Anahí Güelman. - 1a ed compendiada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; Concepción : Ediciones nustrAmérica desde Abajo, 2021.

Libro digital, PDF - (Derechos de los Pueblos / 2)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-45211-9-4

1. Pedagogía. 2. Derechos Humanos. I. Brandão, Carlos Rodrigues. II. Visotsky, Jessica, comp. III. Sapini, Sonia, comp. IV. Güelman, Anahí, prolog.
CDD 306.43



Este es un libro electrónico editado por Praxis Editorial (Argentina) con colaboración de Ediciones nustrAmérica desde Abajo (Chile).

Ediciones

nustrAmérica
desde Abajo



Más información sobre esta obra en

<http://nustramerica.cl/omp/index.php/ediciones/catalog/book/e5228713>

La galerada PDF está depositado para su preservación en Zenodo

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5451706>

Los derechos de autor pertenecen a las personas que figuran como autoras en cada uno de los textos de este libro.

La corrección de estilo y revisión ortográfica fue realizada por Lisandro Monzón.

Imagen de la cubierta: Es una obra del artista Jorge Moyano, denominada *El Monstruo del basural*. Se construyó con desechos de un basural cerca de un jardín de infantes en Bahía Blanca, Argentina. La fotografía fue tomada por Magalí Agnello, estudiante de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.



Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Se distribuye bajo licencia Creative Commons: Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual.

coordinadoras

Jessica Visotsky y Sonia Sapini

Prólogo de

Anahí Güelman

Escribieron esta obra

Carlos Rodrigues Brandão

Moacir Gadotti

Jessica Visotsky

Sonia Sapini

Beatriz Gualdieri

María José Vázquez †

Mariana Katz

Silvia Siderac

Sandra Alarcón

Roxana Fratícula

Matías Alamo

Andrea Quiroga

Laura Medina

Mirta Fiorucci

Leticia García

Sergio Martínez

María Belén Martelli

Romina Cané

Berenice Muñoz

Kuyen Graziano

Evelyn Arriagada

Victoria Etman

Julia Guerrero

Paola Vargas

Candela Salazar

Quimey Mansilla

Nicolás Patiño Fernández

Vanesa Arias

Tabla de contenidos

Prólogo

Anahí Güelman

7-8

Introducción

Jessica Visotsky y Sonia Sapini

9-11

Parte I: Perspectivas y miradas en cruces

Pedagogías críticas y derechos de los pueblos: un abordaje desde la investigación participante y la historia oral en Argentina

Jessica Visotsky

13-24

Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo: caminos y convergencias, desvíos y divergencias

Carlos Rodrigues Brandão

25-52

Extensión Universitaria: ¿Para qué? Curricularización de la Extensión Universitaria desde la perspectiva de la educación popular

Moacir Gadotti

53-63

Reflexiones para una interculturalidad situada

Beatriz Gualdieri y María José Vázquez

64-73

La interculturalidad en el ámbito jurídico: Derecho de los Pueblos Originarios y Migrantes

Mariana Katz

74-83

Parte II: Experiencias territoriales en pedagogías críticas

Pedagogías críticas, infancias y derechos humanos: hacia una integralidad de las prácticas universitarias

Sonia Sapini y Jessica Visotsky

85-94

Extensión universitaria, pedagogía y derechos humanos en contextos de desposesión

Jessica Visotsky, Laura Medina, Sandra Alarcón, Nicolás Patiño Fernández, Romina Cané, Quimey Mansilla y Vanesa Arias

95-103

El paradigma interseccional y de la soberanía alimentaria en las praxis de educación popular e intercultural universitaria

Romina Cané, Matías Alamo, Jessica Visotsky, Sonia Sapini, Andrea Quiroga y Berenice Muñoz

104-109

Desde el barrio: experiencias de Educación Popular e Investigación Participativa en Bahía Blanca, Argentina

Romina Cané, Kuyen Graziano y Berenice Muñoz

110-122

Educación de adultos y educación popular, un análisis situado desde la experiencia INCOB

Candela Salazar

123-129

Pensamiento ambiental latinoamericano y protagonismo docente en escuelas públicas

Un estudio de caso en los distritos de Huaco y Malli. Andalgalá, Catamarca, Argentina

Sergio Martínez

130-139

La defensa de la educación pública en las manifestaciones juveniles bahienses

«Los amigos de la toma son para siempre»

Sandra Alarcón

140-150

Parte III: Experiencias situadas desde el feminismo

El abolicionismo como tema de Educación Sexual Integral: experiencias de interseccionalidad entre investigación, extensión y formación

Silvia Siderac, Mirta Fiorucci y Leticia García

152-161

Abrir todos los devenires: museos universitarios y pedagogías feministas

Evelyn Arriagada

162-170

La Educación Sexual Integral como espacio de debate, diálogo y construcción colectiva de nuevas narrativas

Victoria Etman, Julia Guerrero, Paola Vargas

171-180

Las prácticas de enseñanza en el Profesorado de Educación Primaria, desde una perspectiva feminista

Quimey Mansilla

181-188

Parte IV: Experiencias situadas desde la mirada de la interculturalidad y el racismo

El color "piel" en las aulas de Educación Inicial y Primaria

María Belén Martelli

190-194

Enseñanza e interculturalidad: de silencios y diálogos

Roxana Fratícula

195-214

Prólogo

Hay libros que se leen de adelanta hacia atrás. Hay otros, como *Rayuela*, que proponen recorridos diferentes. Si tuviera que sugerir cómo leer este libro, no podría encontrar una sola trayectoria. En cambio, pienso en una figura, en un objeto que da cuenta de lo que para mí es este libro: un caleidoscopio. Sí, un caleidoscopio de imágenes que se unen, se distancian, se vuelven a unir y van conformando cuadros, figuras que asumen una forma, luego otra, y otra, y así nos va maravillando.

En este libro caleidoscopio las ideas se encaran desde un lugar, desde otro, desde una experiencia, desde un posicionamiento teórico-pedagógico, desde una praxis. Giran y giran en torno a algunas consideraciones básicas que una cátedra, una materia de la universidad tiene como principios, alrededor de los cuales las imágenes confluyen aun cuando son abordadas desde ángulos diferentes o específicos.

Este libro es un caleidoscopio que dibuja ideas comunes desde praxis situadas desde posicionamientos teóricos, políticos, pedagógicos. Así, la educación popular, las pedagogías críticas y emancipatorias, los derechos humanos y de los pueblos, las luchas contra diferentes presiones y su interseccionalidad, la universidad y la integralidad de sus prácticas, van haciendo rondas, coreografías, se van encontrando, se separan y toman especificidad como si fueran enfocadas con un zoom, y se vuelven a encontrar haciendo contacto por nuevos vínculos y nuevas praxis.

El ordenamiento de este libro hace un recorrido argumental que sienta los principios al comienzo y los pone –como lo plantea el título de la primera parte– en cruce, planteando los ángulos de mirada desde los que va a hablar. Luego se centra en las praxis, que son relatadas y reflexionadas también con un orden: las praxis que se plantean desde las pedagogías críticas primero, las que hacen énfasis en las cuestiones de género en segundo lugar, luego en los feminismos, y finalmente aquellas que enfocan cuestiones raciales, étnicas e interculturales. Sin embargo, está tan presente la interseccionalidad, la sinergia y relación entre estos principios en cruce, que aún en este ordenamiento no podemos dejar de atar cabos entre unos capítulos y otros, no podemos no ver nuevas figuras, coreografías y relaciones entre los principios, conceptos y categorías que se desarrollan o están latentes en cada capítulo. Los derechos humanos y de los pueblos, las opresiones de clase, raza y género, el papel de la educación popular y las pedagogías críticas, y la lógica de la integralidad y la extensión crítica se hacen presentes en cualquiera de los capítulos, aun cuando no se los mencione y el énfasis esté puesto en un eje en particular. Esta característica habla de la coherencia de este libro y también de la multiplicidad y riqueza infinitas que pueden asumir las lógicas pedagógicas en instituciones o fuera de ellas, para trabajar críticamente el mundo y la formación de sujetos. Nuevamente, a pesar del ordenamiento de sus partes, las figuras que se presentan en un caleidoscopio, plenas de colores que se espejan formando múltiples posibilidades, sale a nuestro encuentro como lectores.

El valor de este libro es precisamente ese, el de evidenciar la sinergia, la retroalimentación y la potencia de generar posiciones y praxis críticas en diferentes ámbitos y desde reflexiones y escrituras específicas, y al mismo tiempo su revés, el de la amplitud de posibilidades de la coherencia que tienen las posiciones cuando se permiten no ser cerradas ni dogmáticas.



Este libro reúne, en la dinámica caleidoscópica, la escritura de estudiantes de grado con la escritura de los autores que leen para la materia en cuestión, como parte de la bibliografía y la escritura de los propios docentes. El acto de coherencia se renueva en la valoración del saber de quienes están estudiando y aprendiendo, y en el encuentro con los saberes de los maestros. Recuperación de los principios básicos de la educación popular en la elaboración de un material que recoge textos elaborados desde prácticas de extensión crítica, de intervención en el marco de la formación. Por supuesto, los trabajos que se retoman para este material implican producción de saber, sobre todo de saber local, a partir de esas intervenciones, poniendo de manifiesto la integralidad de las prácticas universitarias. Esos son los trabajos que se encuentran con las fundamentaciones elaboradas de sus propios profesores y con los escritos que plantean los autores de las lecturas que hacen a su formación.

De manera circular, como el movimiento del caleidoscopio, el recorrido de estas páginas dibuja muchas imágenes posibles en estos encuentros y nos invitan a girar con ellos.

Anahí Güelman¹

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Introducción

Jessica Visotsky y Sonia Sapini

Este libro nace de encuentros, andares y experiencias compartidas en los espacios de las cátedras Pedagogía II, Educación y Derechos Humanos, y del proyecto de investigación Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas¹. Y es nuestra intención recuperar las reflexiones, diálogos y construcción de conocimientos con lxs distintos actores, grupos y colectivos con quienes recorrimos esos andares.

En ese devenir nuestra propuesta se centra en aunar las funciones de la universidad, es decir, la enseñanza, la investigación y la extensión a partir de situaciones que entran propuestas teóricas y experienciales desde una perspectiva crítica.

Nuestro posicionamiento es apostar a una formación de los/las estudiantes desde un lugar que cuestione y problematice el orden vigente, que les piense y considere como actores sociales y políticos comprometidos con la realidad social en que vivimos y habitamos los territorios, las instituciones, las organizaciones. En ese sentido, nuestra mirada se inscribe en una perspectiva que asume el desafío de concebir en su integralidad a las prácticas universitarias. De este modo proponemos una praxis que pretende poner en tensión la mirada hegemónica de la extensión universitaria, promoviendo caminos de búsqueda y errancia con los saberes de la comunidad, en el marco de nuestro compromiso como Universidad Pública.

Problematizamos la función de docencia y extensión de la universidad desde los aportes que desde la educación popular latinoamericana, y en la perspectiva de nuestro querido Paulo Freire, nos acerca Moacir Gadotti, entendiéndola como un proceso de comunicación, es decir, un camino de doble vía entre la universidad y la sociedad, y viceversa.

Respecto de nuestra mirada de la investigación, asumimos que la investigación participante latinoamericana tiene mucho para aportar en términos éticos, epistemológicos, políticos, metodológicos, y que aún se encuentra insuficientemente validada en la academia.

Consideramos las diversas producciones de las perspectivas críticas en la Pedagogía, en diálogo con experiencias y desarrollos teóricos provenientes de distintos campos disciplinares, en los que hay profundas reflexiones en torno a lxs sujetxs ausentes de la pedagogía de la modernidad, ausentes en la reflexión en la ciencia occidental. En este sentido recuperamos los planteos de Boaventura de Souza Santos (2007), en torno a la necesidad de construir una Sociología de las Ausencias y de las Emergencias, y en esta línea que sostiene el imperativo de construir una teoría crítica, una Epistemología desde el Sur. Planteamos la posibilidad de generar a lo largo de este proyecto un conocimiento que emerja del diálogo entre estas pedagogías críticas y las perspectivas críticas en los enfoques en derechos humanos (De Souza Santos; 2014; Pérez Esquivel; 2013; 2015, Pérez Aguirre; 1985).

¹ Proyecto de Investigación "Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas". Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur. 2017-1019. Código Proyecto 80020180200116SU.



Las fuerzas del neoliberalismo, siguiendo los aportes de Giroux (2013), van por el camino de dismantelar los beneficios sociales garantizados históricamente y otorgados por el Estado benefactor, y es en ese sentido que sostenemos el carácter de empobrecimiento o vulneración de derechos. Un Estado colonial, capitalista, patriarcal –cuyas políticas hegemónicas fueron horadando–, al que las luchas de los pueblos fueron conquistando algunas reivindicaciones.

Desde ese posicionamiento, tal como dijera Antonio Gramsci en su célebre poema *Odio a los indiferentes*, «creo que vivir quiere decir tomar partido», y así como desde el campo de la pedagogía crítica, Michel Apple (2018) también nos plantea que hay que «dar testimonio: esta es la realidad y no la podemos seguir escondiendo», nos asumimos como sujetxs políticos, entendiendo que el lugar desde donde inscribimos nuestra praxis es un escenario y también una herramienta de invaluable posibilidad para una transformación social, hacia un mundo diferente, igualitario, antirracista, feminista, anticolonial, y con el compromiso y la propuesta de que esto no tiene otro modo de hacerlo que no sea participando, siendo parte de procesos desde los pueblos y sus organizaciones más o menos espontáneas, en sus demandas.

Nos preocupa la fetichización, el vaciamiento, la banalización de sentidos y significados de las palabras, sus usos y abusos, las referencias a teorías, conceptos o miradas que no tienen un correlato con las intervenciones. Se trata de una lucha epistemológica, “guerra” o “niebla” según Michel Apple (2018), que pensamos es preciso despejar, develar tanta yuxtaposición teórica.

Recuperamos para ello los aportes provenientes de las perspectivas en educación que retoman los estudios de las teorías críticas, como Michel Apple, Giroux, Tomaz Tadeu Da Silva, y de las teorías descoloniales, la pedagogía feminista, el paradigma interseccional; así como las perspectivas de educación intercultural y las reflexiones vinculadas a los nuevos movimientos sociales, para reflexionar en torno a las historias de vida y su incidencia en el presente y en la realidad de lxs sujetxs desde la perspectiva de los derechos humanos.

Los Derechos Humanos y de los Pueblos constituyen los mayores logros y aspiraciones que ha alcanzado la humanidad en medio de las luchas y resistencias por su dignidad, una dignidad que aún resta mucho de ser respetuosa ante las tremendas injusticias que se atraviesan y que nos sitúa en un tiempo de colapso, al decir de Raúl Zibechi (2020). Hambrunas, migraciones y desplazamientos forzados, femicidios de mujeres, niñas y transfemicidios, pueblos indígenas siendo despojados de sus tierras, regiones parciales o enteras del planeta devastadas por el extractivismo y sus proyectos, contaminación ambiental, desforestaciones, represas, plantaciones de soja, agrotóxicos y mega granjas, que han generado las condiciones que llevaron a una situación de pandemia sin igual en la historia de la humanidad.

Asumimos en nuestras experiencias en pedagogía universitaria una perspectiva que pretende abordar, a partir de la investigación participante y asumiendo metodologías cualitativas, la etnografía y la historia oral. A partir de ellas pretendemos aproximarnos desde una indagación que complejice las respuestas posibles en torno a quién es el sujeto de la educación en América Latina. Nos posicionamos en una praxis crítica, la de la sociología de las ausencias y de las emergencias (Boaventura de Souza Santos; 2007), que asume la interseccionalidad (clase, género, “raza”) y la perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh; 2003; 2009; 2013).

De este andar colectivo, que se fue entretejiendo en ese compartir procesos de lucha y resistencias, emergen las voces de lxs actores en sus territorios, y es desde allí que hilamos las distintas experiencias que forman parte de este tejido de las Pedagogías Críticas y los Derechos Humanos y de los Pueblos en la Universidad Pública.

El libro está ordenado en cuatro partes, una primera dedicada a perspectivas y miradas en cruces, una segunda a experiencias territoriales en torno a estas miradas, una tercera centrada en experiencias en pedagogías críticas y feminismos, y una cuarta en torno a experiencias en pedagogías críticas y miradas sobre el racismo y desde la interculturalidad.

En este recorrido por diversos caminos nos encontramos con la generosidad de Carlos Rodrigues Brandão y de Moacir Gadotti, compañeros de caminos de Paulo Freire, que justo a cien años de su nacimiento, nos comparten a las nuevas generaciones dos trabajos para pensar la educación pública y la educación popular hoy, en las universidades, así como en la extensión universitaria y en la educación en el campo.

En esta misma línea de pensar los territorios campesinos e indígenas, compañeras abordan, desde las miradas de la interculturalidad, las realidades del campesinado en Argentina y sus luchas, y reflexionan sobre la educación intercultural (Mariana Katz, Beatriz Gualdieri y en especial la memoria de la querida María José Vázquez).

Con una mirada a partir de *experiencias territoriales*, compartimos trabajos que también son el resultado de nuestras reflexiones y andares desde la investigación, la extensión y la docencia, con docentes y estudiantes de la Universidad Nacional del Sur (Sandra Alarcón, Laura Medina), junto a la cooperativa INCOB, así como con compañeras con quienes compartimos camino y que desarrollan su experiencia en relación al arte en escuelas públicas, la Organización de Derechos Humanos SERPAJ.

Desde la mirada del territorio, pensar los diálogos entre soberanía alimentaria y educación popular fue un desafío que nos propusimos en pandemia, junto a escuelas rurales de la zona, con Matías Alamo, Andrea Quiroga, Romina Cané y Berenice Muñoz. Asimismo, y en esta línea, las estudiantes se propusieron reflexionar sobre la mirada de la educación popular y la investigación participante desde tres experiencias territoriales (Romina Cané, Kuyen Graziano, Berenice Muñoz). Desde el interior del país y con una praxis en las asambleas socioambientales, Sergio Martínez nos comparte un trabajo en el que reflexiona sobre la realidad de la educación pública en contextos de extractivismo minero, en Andalgalá, Catamarca. Sandra Alarcón, por su parte, comparte con nosotros un trabajo sobre la experiencia de jóvenes en las tomas de escuelas secundarias.

Asimismo, compañeras nos comparten miradas sobre la pedagogía feminista en la universidad pública, desde un trabajo anclado en el interior del país: la Universidad Nacional de La Pampa (Silvia Siderac, Mirta Fiorucci, Leticia García) y estudiantes de la Universidad Nacional del Sur (Evelyn Arriagada, Victoria Etman, Julia Guerrero, Paola Vargas, Quimey Mansilla).

En la praxis de docencia, en nuestras clases, el arte, en sus distintas manifestaciones y lenguajes, es parte, nos interpela y posibilita leer la injusta y desigual realidad social. También lo es en las escuelas primarias y de nivel inicial, y por ello Belén Martelli comparte un artículo sobre su trabajo en escuelas públicas acerca del racismo, y Roxana Fratícola en torno a la experiencia de los y las niños indígenas en escuelas albergues de la provincia de Neuquén, reflexionando en torno al silencio y al diálogo.

Parte I

Perspectivas y miradas en cruces

Pedagogías críticas y derechos de los pueblos: un abordaje desde la investigación participante y la historia oral en Argentina

Jessica Visotsky

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Nuestro trabajo

Recuperamos en este trabajo algunas miradas que nos permiten realizar abordajes en investigación, extensión y docencia en torno a las pedagogías críticas y a las miradas acerca de los sujetos en clave de derechos. A lo largo de nuestro trabajo en espacios territoriales, recuperamos aportes provenientes de las perspectivas en educación que retoman los estudios desde las teorías descoloniales, la pedagogía feminista, las perspectivas de educación intercultural y las reflexiones vinculadas a los nuevos movimientos sociales, para reflexionar en torno a las historias de vida y su incidencia en el presente y en la realidad de lxs sujetxs desde la perspectiva de los derechos humanos.

Las perspectivas críticas en la Pedagogía se encuentran actualmente en un momento de gran producción, en la que dialogan con experiencias y desarrollos teóricos provenientes de distintos campos disciplinares, y, en este sentido, hay profundas reflexiones en torno a lxs sujetxs ausentes de la pedagogía de la modernidad. A partir de esto recuperamos los planteos de Boaventura de Souza Santos (2009; 2010) en torno a la necesidad de construir una Sociología de las Ausencias y de las Emergencias, y en esta línea que sostiene el imperativo de construir una teoría crítica, una Epistemología desde el Sur.

Planteamos la posibilidad de generar a lo largo de nuestras investigaciones un conocimiento que emerja del diálogo entre estas pedagogías críticas y las perspectivas críticas en los enfoques en derechos humanos (De Souza Santos: 2014; Pérez Esquivel: 2013; Pérez Aguirre: 1985).

El objetivo de las investigaciones que realizamos es indagar en contextos y sujetxs que atraviesan vulneración de derechos y que son parte de experiencias educativas con diversos grados de formalidad (Sirvent: 2006), siendo uno de los ejes, también, pensar las posibilidades de ahondar en la relación entre la corriente educación popular y la perspectiva en derechos humanos de los derechos de los pueblos. Magendzo (2006) ha trabajado en torno a reflexiones acerca de la educación en derechos humanos, y por ello nos proponemos retomar sus aportes a partir de nuestros trabajos y realizar, en este sentido, una indagación sobre las posibilidades de pensar en una pedagogía en derechos humanos que recupere las realidades de lxs sujetxs, sus relatos y las historias en torno a la vulneración de derechos, así como de la lucha que desenvuelven por los mismos.

Es parte de nuestra intención realizar este aporte a la pedagogía y al campo de la educación en derechos humanos, desde las reflexiones que emergen de asumir la investigación participante y la perspectiva cualitativa, y, puntualmente, desde la historia oral en relación a quiénes han sido y son lxs



sujetxs de la educación en el Abya Yala, en términos de las realidades, luchas y construcción de espacios educativos emancipatorios que se dan para ejercer derechos vulnerados.

Entendemos con Fernet Betancour (2009) que, en gran medida, somos analfabetos y analfabetas de nuestras biografías y de nuestro contexto, y, en este sentido, sostenemos que para realizar un abordaje de la pedagogía, que se sitúe desde miradas problematizadoras del orden vigente, debemos partir de saber quiénes somos, como bien lo ha señalado también, en otro contexto, Antonio Gramsci: hacer ese inventario de quiénes somos como sujeto colectivo (Paoli: 1984).

En este sentido, realizamos un abordaje del sujeto de la educación recuperando la perspectiva de la interseccionalidad entre la clase social, las opresiones del patriarcado y el racismo. Desde las Pedagogías Críticas ha ido siendo asumida esta perspectiva, entre otros, por pedagogos como Michel Apple (1997; 2012) y Tomaz Tadeu Da Silva (1997; 1999), inicialmente, y, actualmente en nuestro país, por una de las referentes desde la educación popular, que es Claudia Korol (2017).

Resultan un aporte sumamente necesario para reflexionar sobre estas miradas desde el Sur, los abordajes vinculados a la educación en relación a los Movimientos Sociales, puesto que lxs sujetxs con quienes trabajamos son parte de movimientos sociales como fábricas recuperadas u organizaciones feministas (Michi: 2010; Guelman: 2012; 2013; 2015).

Educación en derechos humanos como derecho y como urgencia

Entendemos que el campo reciente de la pedagogía y la didáctica de los derechos humanos puede nutrirse de los desarrollos de la pedagogía crítica. La preocupación por la difusión y el conocimiento de la misma es expresa, ya desde la adopción de la Declaración Universal.

En las normas internacionales se ha venido consagrando el derecho a la educación en derechos humanos como parte del derecho a la educación.

En el artículo 13 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador, se lo deja claro en los incisos 1 y 2:

1. Toda persona tiene derecho a la educación.
2. (...) la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz (...) la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz.

Adorno nos señalaba que, en definitiva, el abordaje al Holocausto desde una educación política, debía ser impedir que Auschwitz se repita (Adorno; 1998); la reflexión en torno a la pedagogía crítica y los derechos humanos nos debiera comprometer en estos procesos: impedir que se repita, que continúe la violación de los derechos humanos en su integralidad e interdependencia, sostenemos.

Asimismo, nuestra preocupación reside en reflexionar acerca de las funciones de la universidad pública con relación a la enseñanza de los derechos humanos, y a la integralidad de las prácticas universitarias en torno a las tres funciones de las universidades públicas: la investigación, la docencia y la extensión universitaria.

Como señalamos, abordamos al sujeto de la educación en derechos humanos en términos de clase, género, racialización y vulneración de los derechos humanos, entre ellos el derecho a la educación, pero también a un medio ambiente sano, a la vivienda, al trabajo, etc. , y a las posibilidades de pensar una educación en derechos humanos que recupere sus realidades para transformarlas.

Nos preguntamos en torno a quiénes son los sujetos de la educación, en tanto sujetos de derechos y en tanto sujetos que debe reconocer esa Sociología de las Ausencias y de las Emergencias (Boaventura de Souza Santos: 2009; 2010). La búsqueda de respuestas en cuanto a esto y en cuanto a estrategias que se dan los sujetos en estas emergencias, la estamos realizando en Bahía Blanca, Argentina.

Nuestros planteos metodológicos

Consideramos que la perspectiva de investigación participante y los enfoques cualitativos, etnográficos y la historia oral, resultan abordajes que tienen mucho para aportar al campo de las pedagogías críticas en lo que hace a la pregunta en torno a quién es el sujeto de la educación en el continente, y resulta, asimismo, de inestimable valor en el campo de los derechos humanos.

Por otro lado, la metodología de la historia oral en grupos focales desde la perspectiva de la investigación participante, permite aunar procesos de investigación y enseñanza, pero además nos permite reflexionar en estas instancias en torno a los procesos de memoria colectiva.

Trabajamos en dos líneas de trabajo: por un lado, en torno a experiencias educativas territoriales en educación popular con diversos grados de formalidad (tomamos este enfoque de Sirvent *et al.* (2006)), y por otro lado, experiencias en la educación formal.

En el primer caso, una de ellas en torno a las historias y relatos de vida de estudiantes de escuelas secundarias de adultos en fábricas recuperadas (INCOB, bajo gestión obrera), quienes han sufrido la vulneración de sus derechos humanos a lo largo de sus vidas, línea de trabajo que ya veníamos desarrollando en el proyecto anterior. Por otra parte, en esta misma línea, también abordaremos la participación de una estudiante avanzada en la gestión de un espacio pedagógico con niños y niñas, hijos e hijas de trabajadores y trabajadoras, entendida esta como una experiencia de educación popular; ambas, una dependiente del Estado, y la otra, autogestiva, desarrollándose dentro del mismo espacio productivo recuperado.

Nos preguntaremos quiénes son, en términos de identidad colectiva y sus historias de vida. Trabajaremos con testimonios directos de quienes son parte de dichos procesos educativos. Las otras experiencias a abordar, por parte de estudiantes avanzadas que hacen parte de estos procesos organizativos en educación popular, son las de un Círculo de Mujeres y una murga autogestiva, que llevan un trabajo y una presencia sostenidos en la ciudad. Nos propondremos reflexionar en torno a estas experiencias en tanto experiencias de educación popular y de reivindicación de derechos, así como nos preguntaremos acerca de quiénes son lxs sujetxs que participan. Reflexionando, también, sobre estos en tanto parte de los nuevos movimientos sociales.

Asimismo trabajaremos en grupos focales de memoria e historia en torno al extractivismo urbano en barrios aledaños al Polo Petroquímico de la ciudad de Bahía Blanca, proponiéndonos recuperar reflexiones en torno al derecho humano al medio ambiente sano y el lugar que puede desempeñar la educación popular en derechos humanos en los procesos de empoderamiento a partir de un ejercicio de la memoria colectiva.

La segunda línea de trabajo será en espacios de educación formal y se trabajará en jardines de infantes de la periferia de la ciudad, en torno a quiénes son los niños y las niñas que asisten, a las

múltiples vulneraciones de derechos humanos y a sus posibilidades de enseñanza en el nivel inicial. Asimismo se trabajará en escuelas secundarias públicas, en torno a la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral como derecho humano y al protagonismo estudiantil, reflexionando la misma a partir de experiencias e historias de vida, desde metodologías que consideran las autobiografías y las autoetnografías.

Desde la perspectiva de la interseccionalidad, consideraremos los procesos colectivos de lucha por la defensa y ejercicio de los derechos humanos, en tanto derechos de los pueblos, identificando a los sujetos de la educación como sujetos colectivos. Bidaseca ha ahondado, junto a otras activistas por derechos humanos, en esta perspectiva (Bidaseca: 2016; Bidaseca *et al*: 2017). En este sentido, recuperamos las miradas que se están desarrollando en torno a los procesos de lucha por los derechos humanos, generadas a partir de la constitución del Tribunal de los Pueblos y con la Carta Africana de los Derechos del Hombre, que considera también la interdependencia e indivisibilidad de todos los derechos humanos.

Sostenemos la necesidad de considerar en la pedagogía en derechos humanos tanto los derechos civiles y políticos como los derechos económicos, sociales y culturales, en su integralidad e interdependencia, así como la de poder asumir una mirada compleja desde los derechos colectivos, y, puntualmente, el derecho al medio ambiente sano, analizando y considerando las contradicciones, las tensiones y los debates necesarios desde perspectivas situadas en nuestro continente, en nuestros contextos económicos, políticos, culturales.

Continuando desde la perspectiva de interseccionalidad, la consideración desde la clase, el género y la interculturalidad en pedagogía crítica, la venimos desarrollando a partir de trabajos y experiencias anteriores, y será de gran relevancia para la teoría pedagógica seguir reflexionando a partir de experiencias territoriales (Visotsky: 2018). Para ello, abordaremos la categoría de territorio como central, de cara a indagar en estas realidades.

Asimismo, durante el desarrollo del proyecto, ahondamos en reflexiones en torno a la perspectiva metodológica cualitativa asumida, recuperando tanto la investigación participante, la etnografía y el trabajo con Historias de vida y Relatos de vida en espacios colectivos en grupos focales, retomando los aportes provenientes tanto de la educación como de la antropología, y los más recientes de la perspectiva decolonial, con los Talleres de Historia y la concepción epistemológica que los sostiene, experiencia desarrollada por Silvia Rivera Cusicanqui (2010), como objetos de análisis. Nos proponemos entonces reflexionar también en torno a la dimensión metodológica, una praxis que venimos desarrollando y que es la de la investigación participativa y el trabajo con relatos de vidas.

Indagar en las experiencias de vida de hombres y mujeres a partir de sus dichos, sus relatos, sus valoraciones, nos puede permitir acceder al mundo de significados y sentidos atribuidos a determinados momentos históricos o al presente, y el decirlo, narrarlo, compartirlo y socializarlo, tiene una incidencia inestimable en el presente de esos hombres y mujeres, de sus familias, de toda la sociedad. Reflexionar estos problemas desde la historia oral, desde la mirada interseccional, nos lleva a considerar los procesos de generización de la memoria (Van de Castele y Volemman: 1992), la construcción diferenciada de lugares sociales para hombres y mujeres, la vulneración de derechos diferencial.

En la dimensión epistemológica y metodológica, emplearemos centralmente las metodologías participativas y cualitativas, y en el marco de estas, la etnografía y la historia oral, privilegiando en el abordaje las historias y relatos de vida en instancias participativas.

La perspectiva metodológica que optamos se enmarca en las llamadas metodologías cualitativas (Souza Minayo: 1997; Vasilachis de Gialdino: 2006), inscriptas en el marco de la investigación participante.

Las metodologías cualitativas han sido rescatadas en el mundo anglosajón, diferentes elementos con sus posibilidades y límites (Taylor y Bogdan: 1986; Geertz: 1995; Strauss-Corbin: 1990; Denzin y Lincoln: 1994). En el caso de la Historia Oral, tal como la asumimos, es una metodología cualitativa etnográfica en tanto que realizamos trabajo de campo. En estos trabajos, en los cuales el investigador sale “al mundo de la vida”, al decir de Schutz (1974), nos acercamos a las prácticas que tradicionalmente realizó la antropología, nutriendo ambas miradas (Thompson: 1988).

Se ha venido trabajando con fuentes provenientes de registros etnográficos tales como diarios de campo, registros de observaciones participantes, registros de grupos focales, entrevistas individuales, sesiones de reflexión filosófica y también registros fotográficos. Se empleará la metodología de análisis *Grounded Theory* o Teoría fundamentada en los datos.

Con estas fuentes se aborda la problemática de experiencia vivida en el marco de la vulneración de derechos, que será abordado en el contexto de la creación de un curso de bachillerato de adultos, en el Frigorífico Recuperado INCOB, en el Círculo de Mujeres y en una murga, las tres experiencias en el mismo barrio, la zona noroeste de la ciudad de Bahía Blanca. Estas experiencias educativas permiten reflexionar en torno a la problemática de la educación y los nuevos movimientos sociales, desde donde se reflexionará acerca de quién es y al carácter colectivo de este “sujeto” de la educación popular latinoamericana. Estas mismas fuentes servirán para indagar en escuelas secundarias públicas las experiencias en torno a la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral con adolescentes, y las vulneraciones de derechos en la infancia y la experiencia vivida ante estas por parte de niñas de jardines de infantes del mismo barrio noroeste de la ciudad.

Generar un espacio de investigación cualitativa, basado fundamentalmente en la investigación participante, la etnografía y la historia oral, está siendo una perspectiva que contribuye a comprender e interpretar la tensión en torno a quiénes son los sujetos de la educación en nuestro continente, así como a ensayar posibles iniciativas desde la investigación participante, que generen procesos vinculados a la memoria colectiva y a lucha por los derechos humanos entendidos desde una perspectiva de integralidad de los mismos.

El trabajo con historias de vida y relatos de vida en la educación constituye una perspectiva que nos ha permitido y nos está permitiendo realizar una aproximación a los procesos sociales y específicamente a los procesos pedagógicos, a partir de un acercamiento a los significados y sentidos que los sujetos le atribuyen a los mismos. Esta es, justamente, una posibilidad que nos brindan estas metodologías: recuperar las prácticas sociales desde la perspectiva de los propios actores. La historia oral será empleada como metodología privilegiada para la realización de nuestro estudio, pues compartimos el planteo de que es preciso recuperar la oralidad como vía de simbolización, como organización semiológica colectiva por los trabajos en historia, y porque «es preciso considerar el lugar único, incomparable que tiene el habla, la oralidad en la experiencia humana» (Barrancos 1997:158).

La perspectiva etnográfica nos resulta fundamental puesto que nos permite acceder, mediante procesos de análisis, a los sentidos y significados atribuidos a las prácticas cotidianas, a partir de las fuentes escritas y de los documentos orales. La mirada etnográfica ha permitido, para la antropóloga argentina Rosana Guber, explicar procesos sociales, reconociendo la perspectiva de los sujetos, es decir, cómo estos configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones (Guber: 1990).

Las instancias y técnicas de recopilación y construcción de documentos serán los Talleres de historia y memoria –que han sido concebidos como grupos focales (Souza Minayo: 1997)–, la observación con participación y la entrevista etnográfica (Guber: 1990, 2001).

El trabajo en talleres de historia permite tener una diversidad de voces, de testimonios que enriquece y favorece la evocación de los entrevistados. En algunos casos se continuará con entrevistas

individuales en profundidad. La confrontación con una multiplicidad de testimonios es fundamental a los efectos de sumar y triangular voces, verdaderas fuentes de nuestro trabajo.

Graciela Batallán y Fernando García nos han aportado conceptos desde la antropología para pensar acerca de esta metodología de investigación participativa. Ellos plantean que los espacios de coinvestigación grupal tienen como intención promover un proceso de conocimiento reflexivo sobre la cotidianidad en relación a las problemáticas planteadas (Batallán y García: 1988). Es importante para la construcción de estos espacios el interés de los participantes por incluirse en este proceso de indagación.

Los procedimientos de contrastación de la información por triangulación y, finalmente, la participación de los mismos sujetos partícipes de la investigación en las instancias de validación son parte de esta metodología participativa de trabajo en historia oral (Batallán y García: 1988).

En el campo de la investigación educativa y, particularmente, en educación de adultos, Teresa Sirvent ha contribuido a generar experiencias y reflexiones acerca de investigación participativa en distintos contextos en Latinoamérica y, en particular, en Buenos Aires (1984; 1994; 1999). Esta autora considera que la investigación participativa es una metodología generada en América Latina en un momento específico y dentro de un contexto de cuestionamiento profundo en el campo de las ciencias sociales, por lo que va diseñándose «como respuesta a condiciones objetivas de determinado momento histórico» (Sirvent:1994, p. 66). La participación no es un *juego*, señala. Nos dice que la misma, «implica la necesidad de ruptura de representaciones colectivas e ideologías cotidianas y significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común» (Sirvent: 1994, p. 74).

Las investigaciones cualitativas y participativas en América Latina, puntualmente en educación, han tenido un importante desarrollo y tienen particularidades que le son propias y que han realizado una destacada contribución al campo de la investigación. Se puede considerar que la investigación participativa es una metodología consolidada y que ha supuesto una serie de rupturas. En principio supone una relación dialéctica entre sujeto y objeto de investigación, y enseñanza y aprendizaje. Esto implica quebrar la relación unidireccional y jerárquica que ha existido entre el sujeto y el objeto de la investigación o el aprendizaje, e incorporar variables que hacen a la subjetividad interpretativa de quienes se sienten involucrados en procesos sociales. La investigadora argentina, Isabel Hernández, señalaba que este es un tema crucial, del que dependerá la posibilidad del educador y del investigador de reconocerse a sí mismo involucrado en esta unidad de opuestos, entre educador y educando, entre sujeto y objeto de la investigación (Hernández; 1985: 31).

Esta metodología de investigación y de praxis política supone la superación de la posición ambigua frente a la relación sujeto-objeto. En el intento de generar, no solamente una mera reflexión teórica, desde América Latina, Vera Gianotten y Tom de Witt proponen recuperar el concepto de intelectual orgánico gramsciano (Gianotten y de Witt; 1985).

Finalmente recuperamos aportes del campo de la historia oral (Ferrarotti: 1990; Moss: 1991; Schwarzstein: 1991; Aceves: 2006; Joutard: 1986). Los relatos de vida son una metodología de abordaje biográfico y son los que emplearemos mayoritariamente. Siguiendo a Berteaux, los incorporaremos en la fase exploratoria, en la fase analítica y también en la fase de síntesis (Berteaux: 2010).

En este sentido retomamos la pregunta que se hace Carlo Ginzburg, referente de la microhistoria italiana, respecto de la utilidad de esta: «¿Qué relevancia pueden tener, en general, las ideas y creencias de un individuo de su nivel social considerado aisladamente?» (Ginzburg: 1994, p. 21). Se la plantea Carlos Piña, respecto de la construcción de historias de vida, al preguntarse acerca de por qué la vida de alguien puede ser considerada como importante (Piña: 1986). La valoración de la vida

de una persona tiene que ver con que «se privilegia y reconoce la centralidad del sujeto anónimo para el conocimiento e interpretación de la sociedad» (Piña: 1986, p. 154).

Es relevante en este caso considerar las categorías de etnicidad, cultura, clase social y género, que determinan y son determinados por la experiencia social y los modos de significar ligados a esta. Y vemos que, en este sentido, dos ejes dialécticamente relacionados estructuran los relatos de vida: la oposición entre sí mismo y los otros, y la oposición entre momentos o situaciones vivenciales diferenciados en su propia historia, es decir, «me identifico en las contradicciones y oposiciones entre distintos momentos de mi propia historia» (Piña: 1986, p. 159).

Para la etapa de análisis se considerarán los aportes de Garfinkel, fundador de la etnometodología, y de Goffman (Giddens: 2001).

Para el análisis del material empleamos la metodología de triangulación, recuperando los planteos de Irene Vasilachis de Gialdino (1993), quien propone varios tipos. Realizaremos en este trabajo una múltiple triangulación, ya que combinamos en una misma investigación variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías.

Siguiendo a Souza Minayo (1997), trabajaremos en tres etapas el análisis temático: el preanálisis, la etapa de explotación del material, y la etapa de tratamiento de los datos obtenidos.

Las miradas que nos ayudan a mirar

Los estudios que nos están contribuyendo a profundizar las miradas responden a campos disciplinares diversos. Respecto de quién es el sujeto de la educación y sus derechos vulnerados, en lo que hace a las experiencias en educación de adultos, es precisamente la ausencia de estudios en torno a estos sujetos lo que ha sido señalado por especialistas en la temática, tanto en el contexto latinoamericano como nacional (Caruso y Ruiz: 2008, Rodríguez: 2008; Finnegan: 2012). Es una necesidad en el campo de la educación de adultos el desarrollo de investigaciones que puedan caracterizar quiénes son los sujetos estudiantes y docentes de la educación de adultos. Aún más, los estudios desde las desigualdades de etnicidad y género son todavía más insuficientes, y esto está siendo señalado en trabajos e informes recientes (Hernández: 2013). Si bien esta es una necesidad en el campo referido, la propuesta que presentamos focaliza en indagar quiénes son los denominados destinatarios y destinatarias de las escuelas de adultos, y también en sus experiencias vividas respecto de la inclusión/exclusión del sistema educativo.

Hemos abordado en trabajos desarrollados con anterioridad –desde la perspectiva gramsciana– los procesos de hegemonía-subalternidad en los que hombres y mujeres que asisten a centros de alfabetización de adultos han desenvuelto sus vidas. En estos procesos la experiencia escolar ha sido también un referente que ha dejado marcas, ya sea a través de la exclusión por no haber podido acceder, por la expulsión o por una inclusión-excluyente, tal como lo refiere Pablo Gentili, «educación excluyente», definición mediante la que enuncia que las dinámicas de inclusión recrean mecanismos de exclusión educativa (Gentili: 2001). Esta conceptualización nos remite a los modos en que la escuela ha excluido de su ámbito la experiencia social de los hombres y mujeres y los contextos en los que se inscribe la misma, así como establecido la formación de códigos de género y etnicidad diferenciados, lo que se traduce en un acceso a la educación de modo discriminatorio.

Hay un trabajo interesante desarrollado por Claudia Korol (Korol: 2007; 2016; 2017) en Argentina y por varias referentas en otros países de América Latina, que pretende aunar la pedagogía feminista con la perspectiva de la educación popular, lo que para nosotros significa un horizonte de posibilidades impensado (Pérez Bustos: 2010; Martínez Martín; 2016). Asimismo, para abordar la ESI desde una

perspectiva de derecho, contamos con los trabajos de Graciela Morgade y su equipo (2016); haremos énfasis en la misma como derecho humano.

También hemos recuperado miradas respecto de las infancias en los movimientos sociales, con trabajos que ahondan en la especificidad del abordaje de las mismas en estos espacios, y que son un aporte para pensar nuestro contexto (Rockewell: 2012; Padawer *et al.* : 2009; Da Mata: 2015; Caldart: 2004). Nos interesa sobremanera esta mirada que ahonda también en la crítica al adultocentrismo, así como reflexionar sobre la vulneración de derechos y la niñez en América Latina.

Acerca de la enseñanza de los derechos humanos, mirada que en nuestra labor es de central importancia, contamos con trabajos anclados en América Latina, como el de Abraham Magendzo de Chile (2006), que aúnan la mirada de la educación popular con la educación en derechos humanos, lo que resulta de enorme interés para nosotros.

El enfoque de la investigación y las estrategias que propusimos se inscriben en la perspectiva participativa, las metodologías cualitativas, etnográfica y de historia oral.

Desde estos abordajes se pretende abordar la problemática del sujeto de la educación, a partir de las miradas que están generándose desde las pedagogías críticas en nuestro continente y desde el campo de los derechos humanos. Desde ambas miradas nos interesa visibilizar las voces subalternas, invisibilizadas, silenciadas, con una perspectiva que contemple la interseccionalidad entre las categorías de clase, género, "raza" y la perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh: 2003; 2009; 2013).

Pretendemos ahondar en miradas sobre las experiencias de vida de quienes fueron excluidos tempranamente del sistema educativo, de quienes están viendo vulnerados sus derechos humanos. En el campo de la Pedagogía Crítica hay una reflexión en torno a experiencias vinculadas a los derechos humanos, y se está reflexionando a partir de las teorías que están y que siguen analizando la experiencia de la colonialidad, sobre quién es el sujeto de la educación (Hillert: 2015, 2016).

Conclusiones

Reflexionar y problematizar las tensiones en torno a quiénes son los sujetos de la educación en términos de derechos vulnerados y realizarlo desde la perspectiva de la interseccionalidad de clase, racialización y género, y desde perspectivas teórico-metodológicas participativas, aunadas con metodologías cualitativas, entre ellas la etnografía y la historia oral, nos está permitiendo aproximarnos críticamente a esta realidad y a generar conocimiento situado.

En el plano teórico esperamos que estos trabajos abonen a futuras reflexiones y aportes a la pedagogía crítica y al campo de la educación en derechos humanos. En el plano de aporte metodológico estamos desarrollando materiales que permitan aproximarse a las perspectivas participantes y cualitativas, aunadas con la historia oral, como miradas sumamente potentes en estos campos de estudio.

Desde el plano social pretendemos aportar a generar procesos de coconstrucción de conocimientos, y esto redundará en los grupos involucrados en las dimensiones que hacen a los fortalecimientos identitarios.

Referencias

- Bidaseca, K. (2016), "Mujeres blancas buscando salvar a las mujeres color café de los hombres color café." O reflexiones sobre desigualdad y colonialismo jurídico desde el feminismo poscolonial". En Revista Andamios de Crítica feminista y poscolonial N° 17, UAM, México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-00632011000300004&lng=es&nrm=iso
- Bidaseca, K. , BALLERSTEROS, S, KATZ, M. , JARQUE, M. (2017), "Cuerpos racializados, opresiones múltiples. Ser mujer, indígena y migrante ante la justicia", en Bidaseca, Karina, Feminismos y poscolonialidad, Edic. Godot, Buenos Aires.
- Brandão, C. Rodrigues (1981), *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brandão, C. Rodrigues (1993), "Camino cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina". En: Gadotti, M. y Torres, C. A. Educación Popular. Crisis y perspectivas. Miño y Dávila. Bs. As.
- Brandão, C. Rodrigues (2001) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brandão, C. Rodrigues (2003), *A pesquisa a várias mãos*. São Paulo: Editora Cortez.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013), *El derecho a la educación en Derechos Humanos, Instituto Interamericano en Derechos Humanos, Noruega, Disponible en: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1517/informe-interamericano-el-derecho-a-la-edh-2013.pdf>*
- Denzin, N. (1989), *Interpretive Biography*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. Y Lincoln (1994), Introduction: Entering the field of qualitative research" en: Denzin N. y Lincoln (eds.) "*Handbook of Qualitative Research*". Cap. 1. California, Sage Publications.
- Fernandez, M. (2016), Educación en derechos humanos en argentina. Notas sobre el proceso de incorporación de los derechos humanos en los contextos educativos, Revista Latinoamericana de Derechos Humanos Volumen 27 (1), I Semestre 2016. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/8376/9699>
- Ferrarotti, F. (1990), *La historia y lo cotidiano*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Fornet betancour, R. (2009), *Interculturalidad en procesos de subjetivización*, Consorcio Intercultural, México.
- Gajardo, M. (2001). "Pesquisa participante: Propostas e projetos". En Rodrigues Brandão, C. (Org.), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 8-50). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Garrido, B. y Hernández, G. (2014), *Fuentes de la historia. Desde el género postcolonial/decolonial, Razas, subalternidades, cuerpos y juventudes*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán
- Gianotten, V. y De Witt, T. (1985), "Orientación de la investigación participativa hacia la practica: el papel del intelectual orgánico", en: Isabel Hernández, *Saber popular y educación en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda – CEAAL.
- Gil Cantero, F. (1991), "La enseñanza de los derechos humanos" . Revista Española de Pedagogía. Vol. 49, No. 190 (septiembre - diciembre 1991), pp. 535-561.

- Gil Cantero, G. (2006), "Didáctica de la educación en derechos humanos", en Ribotta, S. , La educación en derechos humanos y la cultura de los derechos humanos, Ed. Dykinson, Madrid.
- Gualdieri, B. , & Vásquez, M. J. (2011), "El diálogo de la interculturalidad: Qué y cómo desde la práctica" Publicado en: E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (comps.). 2011 Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile-Fundación Equitas (pp. 32-45).
- Guelman, A. (2012), "Formación para el trabajo en una empresa recuperada: Trabajo territorial y formación política" en *Revista del IICE*, N° 31, pp. 69-82.
- Guelman, A. (2013), Pedagogía de la liberación en la escuela de agroecología del MOCASE-VC. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Organizado por la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales – UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Julio.
- Guelman, A. (2015), Movimientos sociales, movimientos políticos. La novedad en cuestionamiento. En "Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. Tesis de Doctorado.
- Hernández, G. (2013), "Educación y género: reflexiones sobre la educación de adultos/as y las teorías feministas", En Visotsky, J. y Junge, G. , *Inventamos o Erramos. Educación popular y lucha de clases...Educo*, Neuquén.
- Hernández, I. (1985), *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda – CEAL.
- Hillert, F. (2015), Educación para la paz y la fraternidad. FECODE, Revista de Educadores, Bogotá.
- Hillert, F. (2016), Educación democrática y popular en la Escuela Pública, en Suarez, D. , y otros, *Pedagogías críticas en América Latina*, Buenos Aires, Noveduc.
- Kandel, V. , et al. (2017), *Educación en Derechos humanos en América Latina. Construyendo perspectivas y trayectorias*, Lanús, UnLa.
- Korol, C. (2007), *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*, Buenos Aires, Ed. El Colectivo-América Libre.
- Korol, C. (2017), *Diálogo de saberes y pedagogía feminista*, Bs. As. , América Libre.
- Korol, C. (2016), *Feminismos populares: pedagogías y políticas*, Buenos Aires, Chirimbote-América Libre.
- Magendzo, A. (2006), *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*, Santiago de Chile, Ed. LOM.
- Mosca, J, y Pérez Aguirre, L. , (1985), "Derechos Humanos pautas para una educación liberadora" Ed. Trilce Montevideo. Uruguay.
- Padawer, A. , et al. (2009), "Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización", publicado en *Revista Intersecciones antropol.* [online]. 2009, vol. 10, n. 1 [citado 2019-05-07], pp. 141-153. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2009000100010&lng=es&nrm=iso ISSN 1850-373X.

Pérez Esquivel, A, CAUDURO G, IÑIGUEZ ZAMBRANO M C Y LIWSKI N. (2013), *Los Pueblos Constructores de Derechos*. Ed. Eudeba.

Pérez, T. (2013), *Aproximaciones al estado del arte en educación en Derechos Humanos*, publicado en Revista RIEP, Vol 6, N 1, En Jun. 2013, Bogotá. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1373-4746-1-SM. pdf

Ribeiro, D. , 1969, *La Universidad Necesaria*. Editorial CEAL

Rivera Cusicanqui, S. (2010), *Ch'ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Ed. Tinta y Limón, Buenos Aires

Rockwell, E. (2012) "Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar", publicado en *Educação & Sociedade* [en línea] 2012, 33 (Julio-Septiembre): [Fecha de consulta: 7 de mayo de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602003> ISSN 0101-7330.

Rodrigues Brandão, C. ; Fals Borda, O. (1985), *Investigación participativa*. Cetrullo, R. (Org) . Montevideo: Instituto del Hombre/Ediciones de la Banda Oriental.

Santos, B. de Sousa (2009), *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Trotta, Madrid.

Santos, B. de Sousa (2010). *Epistemologías del sur*. México: Siglo XXI.

Sirvent, M. T; Toubes, A. ; Santos, H. ; Llosa, S. ; Lomagno C. (2006), "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Sirvent, M. T. (1994), *Educación de adultos: Investigación y participación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Sirvent, M. T. (1999), *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sirvent, M. T. (2004), La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año XII, Nro. 22, 64-76.

Sirvent, M. T. (2009), La investigación acción participativa y la animación socio-cultural. Su papel en la participación ciudadana. *IV Coloquio Internacional en Animación*. Universidad del Quebec en Montreal UQAM / Red Internacional de Animación RIA; 28-30 Octubre, Montreal, Canadá.

Sirvent, M. T. (2012), "Educación Popular y Universidad Pública. Ensayo para una historia que aún espera ser escrita." *Revista del IIICE* /31. ISSN 0327-7763

Strauss y Corbin (2002), *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquía, Universidad de Antioquía.

Vío Grossi, F. (1989). Investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal, en Vejarano, G. (Comp.), *La investigación participativa en América Latina*, Serie Retablo de Papel N° 10. Pátzcuaro (Michoacán, México), CREFAL.

Visotsky, J. (2018), *Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial*, en Güelman, A. y Palumbo, M. , *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*, Ed. El Colectivo, Buenos Aires.

Visotsky, J. *et al.* (2017), "La enseñanza de los derechos humanos en la universidad. Derechos humanos, epistemologías y contextos". En *Revista de Filosofía Afro-indo-abiayalense*, Vol. VI, N° 28, año 2017. Disponible en: <http://editorialabietafaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/116/110>

Walsh, C., 2003, *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Ecuador.

Walsh, C., 2009, "Interculturalidad y Educación Intercultural", disponible en <http://catherine-walsh.blogspot.com.ar/2010/12/interculturalidad-critica-y-educacion.html>. Fecha de consulta 10-6-16

Walsh, C., 2013, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Serie "Pensamiento decolonial" de Ediciones AbyaYala Quito, Ecuador.

Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo: caminos y convergencias, desvíos y divergencias

Carlos Rodrigues Brandão²

Universidade Estadual de Campinas

Soy un hombre de Causas. Viví siempre rogando, luchando como un cruzado por causas que me conmueven. Son muchas, demasiadas: la salvación de los indios, la escolarización de los niños, la reforma agraria, el socialismo en libertad, la universidad necesaria...en la verdad, sumé más fracasos que victorias en mis luchas. Pero eso no importa. Sería horrible haber estado al lado de los que se vendieron en esas batallas.

Darcy Ribeiro

Preámbulo

Cincuenta y cuatro años después, ¿Qué es lo que hay aún para hablar al respecto de la educación popular? ¿Qué hay para ponerla en práctica?, ¿Cuándo? ¿Junto a quién? ¿En nombre de quién? ¿De qué? ¿Cómo?

Un reciente Foro Internacional Paulo Freire reunió, en 2014, en Turín, un gran número de personas para quien Paulo Freire y su legado constituyen aún una presencia, más para pensar y actuar hoy y ahora, que una mera memoria que de tiempo en tiempo alguien recuerda y festeja con pedagógica nostalgia.

Una de las experiencias más felices que he vivido en los últimos "encuentros freireanos" (el propio nombre no es de los mejores) es la presencia de jóvenes y adultos-jóvenes, más numerosa que la de los "viejos testigos de la historia", como yo mismo. Entre algunos años y otros, cuando nos encontramos, nosotros, "los de los años sesenta. . . cuando todo comenzó", recordamos a los que partieron y recordamos a los que ya se sienten bastante viejos y cansados como para aventurarse a jornadas como la de Turín. Somos cada vez menos los que vivimos la ventura de compartir con Paulo Freire no solamente sus escritos y sus ideas, más un trecho de su vida.

En los años que fueron de 2011 a 2014 estuvimos conmemorando y recordando cincuentenarios memorables, sobre todo para los que vivieron de forma directa o indirecta aquello que juntos recordamos. En 2011 festejamos los cincuenta años de la instauración de la educación popular en Brasil y, después, en toda América Latina, a partir de los trabajos del primer equipo de Paulo Freire en

1 Este artículo fue publicado originalmente en Polifonías Revista de Educación - Año IV - N° 7 -2015 - pp 21-68. 21, disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/4%20-%20Brandao.pdf>. Fecha de consulta: 18-3-21

2 Educador popular y poeta. Profesor Emérito de la Universidade Estadual de Campinas. Docente del Departamento de Antropología y Orientador en Programas de Antropología y del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidade Estadual de Campinas; carlosdecaldas@gmail.com.



el Nordeste, y a partir de la creación de Movimientos de Cultura Popular y de Centros Populares de Cultura en Brasil. En 2012 recordamos la realización en Recife del Primer Encuentro Nacional de Movimientos de Cultura Popular. Por primera vez nos reunimos para pensar juntos quiénes éramos y lo que imaginábamos poder hacer. Por primera vez de una forma tan atrevidamente interactiva, la educación se abría a la política, la pedagogía a la poesía, la ciencia al teatro (recordar el *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal) y la militancia a la revolución.

En 2013 varios de nosotros retornamos al Nordeste para celebrar en Angicos, en Rio Grande do Norte, las primeras experiencias de alfabetización popular (y no apenas "para el pueblo") con el nuevo *Método de Alfabetización Paulo Freire*. Pero en 2014 "desfestejamos" los cincuenta años del golpe militar en Brasil. Pocos meses antes del golpe militar, Paulo Freire y su equipo habían sido llamados a Brasilia para impulsar una amplia y radical Campaña de Alfabetización. Ella nunca fue ni siquiera iniciada. Paulo Freire y tantos otros estuvieron presos y fueron exiliados.

Cuando nosotros, las personas que se reconocen practicantes, militantes y participantes de algo que a lo largo de todos esos años nos ha reunido alrededor de la *educación popular*, nos colocamos frente al mundo en que practicamos esta modalidad humanista, crítica, creativa y transformadora de la/a través de la educación, lo que tenemos ahora delante de nosotros es una extraña y desafiante realidad. Ella nos aparece como algo que al mismo tiempo en que da continuidad a los trabajos culturales-pedagógicos de los años en que "todo comenzó", hoy se nos abre de par en par una faz múltiple, o lo que es lo mismo, facetas plurales. Rostros y nombres de "educaciones", en buena parte diversas y, en algunos casos, casi divergentes de aquello que por mucho tiempo nos acostumbramos a llamar "educación popular".

No olvidemos que en los "tiempos originales", tanto para la *cultura popular* cuanto para una de sus vocaciones, realizada como una acción social a través de la cultura: la *educación popular*, lo que nos movía entonces eran palabras que contenían ideas y acentuaban propuestas regidas por: participación, transformación, revolución. Transformación de estructuras de la mente, de la consciencia, de la cultura, de la sociedad, del mundo. Transformaciones radicales (desde las raíces), estructurales (no de partes o sistemas de la sociedad, pero de ella toda) y socialmente populares (centradas en luchas y políticas "de clase"). O sea, transformaciones de toda una sociedad y no adaptaciones modernizadoras e ilusoriamente realizables de acuerdo con el estilo desarrollista del sistema capitalista hegemónico.

Paulo Freire y otros muchos "educadores libertadores" –la expresión "educación popular" será tardía en los libros de Paulo– no fueron exiliados apenas porque pretendían sembrar por el país una educación de cuño libertario y socialista-revolucionario. Fueron presos y exiliados por volverse contra una educación del Estado colocada al servicio de los intereses hegemónicos de la orden del capital y, no raro, estrecha y engañosamente patriótica³.

Recuerdo que este escrito está dividido en tópicos que valen más como crónicas críticas del pasado y del presente, que como unidades orgánicas de un todo coherente, tal como se debería esperar de un artículo sobre la educación. Quiero creer que mis palabras habrán de ser anteceditas y completadas por otras, de otros autores convidados a este coloquio-por-escrito. Personas que desde años más próximos al presente que yo, sabrán dar a los dilemas y caminos de una educación popular de hoy, sentidos y rumbos bastante más convincentes y confiables que los míos.

³ Este podría ser el momento oportuno para recordar que el Instituto Paulo Freire editó, junto con otras instituciones del Brasil, la *Pedagogía del Oprimido* en edición facsímil. En la edición del manuscrito de Freire es posible descubrir pasajes importantes y pequeños esquemas diseñados que no constan en las ediciones "oficiales". Es posible notar también la presencia de un tópico con este nombre: *teoría de la revolución*, que no aparece en las ediciones "oficiales". Aún recuerdo que desde los Estados Unidos de América y a camino de su exilio en Europa, Paulo Freire envió el manuscrito de *Pedagogía del Oprimido* a Jacques Chonchol, en Chile, dándole libertad de hacer del manuscrito lo que le pareciese mejor. Hay hasta ahora entre nosotros dudas sobre cómo la *Pedagogía del Oprimido* fue originalmente. Existe la extraña versión de que fue originalmente publicado en inglés en los EUA. Fue después editado en español y...

Platón... ¿Educador popular?

Algunos estudiosos de los albores de la educación, cuando en la Grecia Clásica ella comenzó a ser pensada y vivida como una elección, una vocación, una práctica y una política, luego como una cuestión social y un dilema que obligan a un reflexionar y a un accionar que envuelve tanto al filósofo cuanto al educador (no raro ambos en la misma persona), recuerdan que a lo largo de su historia, entre Homero y Solón, la educación griega osciló entre dos polos de una siempre posible, más difícil interacción.

En sus primeros momentos, entre los primitivos “reinos” de la Hélade (recordar la Ítaca de Ulises) y de las ciudades-Estado (recordar Esparta, Tebas y Atenas), la formación del “hombre griego” a través de la *paideia*, o sea, de la educación regular y escolar, era un derecho de la comunidad política –la *polis*– y un deber de la persona destinada y convocada a estudiar y a educarse. Por lo tanto, ella era un deber impuesto a la familia responsable por un niño o un joven como una obligación para con el Estado.

“Hombre griego” aquí debe ser tomado en un doble sentido de la palabra. Aún en tiempos de Aristóteles, el mismo a acoge hombres y no a mujeres –a excepción originalmente de Esparta–, envuelve griegos y no los “bárbaros” –esto es, “todos los otros de todos los pueblos”–, y abarca apenas los “ciudadanos” ya formados o en formación. O sea, los hijos de las familias que componían la ciudadanía de la *polis*, de la que estaban excluidos los campesinos, los artesanos y, claro, los esclavos.

El sujeto-libre era educado para servir a su *polis* y a ella debía su formación. La educación fue originalmente un derecho del Estado y un deber de la persona. Alcanzar la *areté*, a través de la secuencia de aprendizajes y prácticas de la *paideia*, equivalía a formarse y perfeccionarse para, individualmente, realizar a lo largo de una vida de-quien-estudia-y-aprende un ser-humano en la plenitud de sí-mismo. Y el lugar de comparación de esta excelencia de realización de lo bello, del bien y de lo verdadero en una persona educada, no era ella propia. Era su *polis*. Era la comunidad política a la cual ella estaba destinada a servir, justamente por haber estudiado para tornarse una “persona ciudadana”. Un alguien cuya medida de lo que aprendió se resolvía en la calidad de su presencia y participación entre los negocios de la *polis*, esto es, los deberes debidos a una ciudad-Estado. De esta manera, la dimensión de que una persona era educada se resolvía en una *sophia* que, a través de la interacción con una ética, con una estética y aun con una erótica, se realizaba al final como una política. Tres eran entonces las virtudes esenciales del “hombre griego”: *sophia* (sabiduría), *andría* (coraje) y *sophrosine* (templanza).

Sócrates se educó para servir a Atenas, primero como un soldado ejemplar y, después, como un filósofo y un educador. Cuando Atenas desconfió de los rumbos de su enseñanza pública, realizada entre plazas y escuelas donde los jóvenes (y las jóvenes, en Esparta) ejercitaban al mismo tiempo “el cuerpo y la mente”, él fue acusado de “perverso”, fue juzgado públicamente por sus pares y fue condenado a muerte.

Siglos fueron necesarios para que la primera dirección de la deuda política a través de la pedagogía griega fuese en parte o en su totalidad –mucho más tarde– invertida. Apenas con el advenimiento de una Grecia ya no más centrada en ciudades-Estado, y luego de dos o tres milenios de experiencias, guerras y polémicas, es que la educación del hombre griego alteró la relación entre sus polos, y pasó a ser un deber del Estado y un derecho de la persona.

La plena realización de sí misma a través de la formación de tipo escolar –pero no solo de ella– se torna derecho de la persona educada y, por extensión, de sus comunidades de afiliación: la familia, la parentela, el clan. La educación salta del colectivo de la comunidad política para la individualidad

de la persona perteneciente a ella. El estoicismo será, en una Grecia ya más allá de Sócrates, Platón y Aristóteles, la filosofía de esta progresiva mudanza. Pasa a ser entonces en nombre de la plenitud de la realización de uno mismo –ahora pensado como una persona-de-derechos y no apenas un Ciudadano-para-el-Estado– que el joven griego va a la escuela y recibe su formación, entre el pedagogo que lo conduce por la mano de la casa a la escuela, y que no raramente es su primer maestro doméstico, y el profesor que en una escuela no raramente situada en el mercado enseña al joven las “primeras letras” y las “primeras cuentas”.

Con el advenimiento del cristianismo y, sobre todo, a través de la difusión de las ideas cristianas de Paulo de Tarso (un judío de formación griega), una inversión más radical del sentido de la formación humana salta de su realización plena “aquí en la Tierra” y a lo largo de la vida, en dirección a una preparación de la persona para el cumplimiento de su destino “aquí en la Tierra” y después fuera de ella. Es también el momento en que por primera vez la educación salta de los límites de una sociedad nacional para el círculo imaginario y bastante más amplio de una “humanidad”.

Vista a través de esta óptica podemos comprender que hasta nuestros días una oposición entre una educación al servicio de un poder de Estado, al que sirve la persona educada, versus una educación para la realización de un sí-mismo, a quien sirve el Estado, divide ideas, imaginarios e ideologías en la educación. Y no solo en ella. En una dirección y en la otra, el afán de encontrar un punto de equilibrio entre una vocación de la educación y la otra ha sido un desafío entre educadores, entre pensadores de la educación y entre pensadores de la sociedad y de la persona a través de la educación.

Traigo ahora el testimonio de uno de los estudiosos de la educación con quien aprendí buena parte de lo que escribí anteriormente. Tal vez Werner Jaeger exagere un poco en aquel que yo considero el más bello, denso y completo libro sobre la educación de los seres humanos. En la página 1347 de *Paideia, a formação do homem grego*⁴, ya casi al final del libro y también al final de las muchas páginas dedicadas al pensamiento político y pedagógico de Platón, Jaeger escribe la expresión «educación popular»⁵. Por lo menos así fue traducido al portugués e, imagino, al español.

Y esta fue, hasta donde yo me acuerdo, la única vez en que vi estas dos palabras apareciendo juntas en un libro sobre la educación de pueblos de la antigüedad. Y Werner Jaeger va más allá, al afirmar que entre los griegos, y tal vez por primera vez de forma explícita y como un programa de Estado, es el aristócrata Platón quien reclama una *paideia* para el conjunto de todas las persona de una *polis*. Veamos bien, él no defiende una educación escolar apenas para hombres y para sujetos-ciudadanos, sino una educación por igual extendida a todas las categorías de persona de la sociedad. O casi todas, pues no queda claro si en ella estarían los esclavos incluidos.

Jaeger recuerda que Platón va más allá del propio Sócrates, con quien aprende a filosofar, y mucho más allá de los sofistas, con quienes polemiza a lo largo de la vida, al reclamar para “el pueblo” no solo la instrucción funcional que genera el hombre-práctico-destinado-al-trabajo-manual, sino también una formación integral que educa, forma y perfecciona el sujeto-teórico-destinado-al-trabajo-político, y “político” debe ser leído aquí en el sentido ancestralmente griego de esta palabra: el sujeto corresponsable por la gestión de su *polis*. Un sentido retomado a lo largo de los siglos por varios educadores, de los que Paulo Freire será apenas uno entre otros pensadores y hombres de acción próximos. “Teórico” también debe ser pensado en su sentido griego original, como aquel que de algún lugar observa algo y piensa críticamente lo que ve y comprende, para enseguida actuar crítica, es decir, políticamente.

4 *Paideia*, la formación del hombre griego.

5 Tengo conmigo dos ediciones de este libro en portugués. Una, más antigua, es de la Editorial Herder, de San Pablo y de la Editorial Aster, de Lisboa, y no trae la fecha en ningún lugar. La otra es una edición más actual y fue publicada por la Editora Martins Fontes, de San Pablo. Tengo conmigo la 3ª edición, de 1995. Se que hay excelentes ediciones de este libro esencial en español.

Doy la palabra a Werner Jaeger

En realidad, la creación de un sistema completo de educación elemental, encarado como *paideia* del pueblo y base de la alta educación, de lo que en las obras anteriores se ocupara, constituyó una de las más audaces innovaciones de Platón, digna de su gran genio educativo. Es el último paso para la realización plena del programa del movimiento socrático, un paso llamado a tener una importancia incalculable, a pesar de que ningún legislador de su tiempo se haya sentido tentado a hacer realidad el ideal platónico de una educación general de la masa del pueblo. Como se puso en evidencia, fue cuando la educación pretendió ser más que un aprendizaje meramente técnico y profesional, con el primitivo ideal aristocrático de formación de la personalidad humana en su conjunto, que, como siempre sucede en el mundo, la historia de la *paideia* griega comenzó. Este ideal de *areté* fue trasplantado a la educación de los ciudadanos que, bajo nuevas condiciones sociales de la Ciudad-Estado griega del período clásico, deseaban participar en la *kalokagathia* de las clases más cultas; pero, igualmente en la democracia ateniense esta misión estaba enteramente confiada a la iniciativa privada individual⁶. El paso revolucionario que Platón da en las *Leyes* y que constituye su última palabra sobre el Estado y la educación consiste en instituir una verdadera *educación popular* a cargo del Estado. Platón atribuye en las *Leyes* a este problema la misma importancia que en la *República* concedía a la educación de los gobernantes. Y es lógico que así sea; en efecto, ¿dónde es que este problema habría de encontrar la atención merecida, sino en el Estado educativo de las *Leyes*, basado en la armonía ideal entre el gobierno y la libertad?⁷

Educación pública... ¿Educación popular?

El epígrafe de Darcy Ribeiro en el comienzo de este escrito no está allí por casualidad. Darcy Ribeiro fue un antropólogo, un indigenista, un educador, un creador de universidades en Brasil y fuera de él; fue ministro de educación, fue senador y fue romancista. Y fue exiliado político. Sus confesiones de fracaso nada tienen que ver con lo que creó como científico y como romancista. Tiene que ver con sus luchas y experiencias con y a través del poder público. Él aprendió a duras penas la lección que no debemos olvidar. Casi siempre en nuestras naciones anuncian "público" como "del pueblo", de la "sociedad civil", y realizan esta palabra y las acciones que la acompañan como "del Estado", "del poder público", "del gobierno".

Sacando "la salvación de los indios", las palabras de Darcy Ribeiro podrían ser endosadas por Paulo Freire. Sabemos bien que comenzó su vida de profesor en un órgano de una universidad pública

⁶ Werner Jaeger lembra que não existe em nossas línguas uma palavra que bem traduza o sentido grego de *areté*. "Virtude" seria a mais próxima, mas é ainda imperfeita. Atingir a arete era o ideal primeiro da aristocracia homérica, depois, do cidadão grego dos tempos de Sócrates. E elevar o homem a uma sempre aperfeiçoável arete era o supremo ideal da educação grega. A palavra deve ser pronunciada aretê.

Entenda-se bem que o eu não é o sujeito físico, mas o mais alto ideal de Homem que o nosso espírito consegue forjar e que todo o nobre aspira a realizar em si próprio. Só o mais alto amor deste eu, em que está implícita a mais elevada arete. (Paidéia: 32, na edição original em Português, sem data).

⁷ En la edición de donde extraje la cita, todo este texto viene dentro de corchetes. Y está escrita la siguiente observación del traductor: el texto entre [] no consta en la edición alemana; fue acrecentado por el autor en la edición española revista por el autor – NT. Esta observación del traductor de Paidéia es extremadamente instigante. Finalmente ¿cuáles son los motivos por los cuales un pasaje tan relevante aparezca en la edición española entre corchetes, y no exista en la edición original en alemán? Observemos que la traducción española fue revisada por el autor, lo que descarta la idea de que de forma osada y no muy honesta el traductor la hubiese incluido por cuenta propia. ¿Habría Werner Jaeger aprendido con los españoles lo que los alemanes no le enseñaron? ¿O habrá osado dejar en la edición en español lo que no se atrevió a escribir en la alemana? ¿Habría dejado en una edición y negado en la otra una afirmación al menos bastante controvertida en Platón? Platón, bastante más aristócrata que su maestro, Sócrates, ¿habría al final de su vida "democratizado" tanto sus ideas políticas al punto de extender derechos de ciudadanía y, entre ellos, el de una educación popular ofrecida por el estado a todos los habitantes de la polis, y no sólo a la restringida categoría de los "ciudadanos" de su tiempo de la cual él mismo era parte? En la cita indicada arriba de Paideia todas las palabras en negritas son del autor, menos educación popular, que corre por mi cuenta.

federal⁸. Él trabajó con su primer “equipo nordestino” en el Servicio de Extensión Comunitaria de la Universidad de Recife (después Universidad Federal de Pernambuco). Allí el equipo elaboró la propuesta no apenas de un “Método Paulo Freire de Alfabetización”, sino todo un “Sistema Paulo Freire de Educación”, que preveía en 1961 hasta la creación de una “Universidad Popular” y de un “Instituto Internacional de Estudios Operarios”⁹.

El “sistema” ni siquiera llegó a ser ensayado. Paulo Freire y su equipo fue convocado por el Ministerio de Educación en Brasilia para implantar una amplia y radical *Campaña Nacional de Alfabetización*, que tenía a Cuba como horizonte.

Los militares se anticiparon con el golpe de 1 de abril de 1964. Paulo fue detenido y exiliado. En su exilio participó y apoyó experiencias de alfabetización y educación continuada de adultos del pueblo en Chile y, sobre todo, en colonias recién libertadas del dominio portugués, a partir de la iniciativa de gobiernos revolucionarios llegados al poder en África. Los primeros tiempos fueron promisorios y sus “libros africanos” lo revelan. Pero lo que sucedió luego, entre guerras internas y nuevas dictaduras, una vez más reveló el dilema de remover de la clase insurgente y de las comunidades civiles de poder para un poder de estado un “deber de educar” de prisa transformado en un “poder de educar”.

De regreso al Brasil, después de trece años de exilio, Paulo Freire ingresó en dos universidades de São Paulo, una pública y otra particular-comunitaria: la Universidad Estadual de Campinas y la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, donde nos reencontramos. Mas es en la “católica” que él encontró un “espacio de docencia” más acogedor. Y es en ella y en el de la UNICAMP que creó la hasta hoy existente Cátedra Paulo Freire. Llamado como secretario de educación del gobierno de Luiza Erundina, Paulo Freire y sus compañeros crean el MOVA-São Paulo, un movimiento público y popular de alfabetización que se tornará modelo para otros varios MOVAs desparramados por el Brasil.

En las elecciones gubernamentales siguientes, un candidato de derecha asume el gobierno de São Paulo, y en menos de seis meses el MOVA-São Paulo es desarmado. Años más tarde, al frente del Partido de los Trabajadores (del que Paulo Freire es uno de los signatarios fundadores), Luís Inácio Lula da Silva asume la presidencia del País, y al contrario de lo que esperábamos todos, la experiencia exitosa del MOVA es descartada y el Ministerio de Educación implanta en todo el país un extraño “Brasil Alfabetizado”, vivo (y agonizante) hasta hoy. Sin embargo, a lo largo de gobiernos “petistas” Paulo Freire muy raras veces fue llamado a colaborar con el Gobierno Federal. Él apoyó algunas iniciativas estatales y municipales bajo gobierno del PT. Innúmeras experiencias de convertir en *popular* una política *pública* de educación son desfiguradas a lo largo del tiempo, o son de prisa desarticuladas después de derrotas del PT y de otros partidos de izquierda en elecciones.

Este educador que hoy da nombre a más de cincuenta escuelas públicas en todo Brasil, y que recientemente fue proclamado como “Patrono de la Educación Brasileira”, partió sin haber logrado

8 Recuerdo que en el Brasil las universidades públicas, enteramente “sostenidas” por el poder público, pueden ser “federalis”/nacionales, “estaduais”/provinciales (creadas y gerenciadas por los “Estados” de la Federación Brasileña) y hasta por municipios. Por otra parte, entre las instituciones “privadas” existen universidades comunitarias y las francamente empresariales. Son estas últimas las que proliferan geométricamente.

9 Las experiencias inauguradas a partir del pasaje de Paulo Freire y su primer y equipo por el Servicio de Extensión de la Universidad de Recife aparecen escritas por primera vez en el número 4 de la Revista de Cultura de la Universidad de Recife, con fecha de abril/junio de 1963. Paulo Freire y parte de los integrantes de su equip pionero publican una pequeña serie de artículos. Vale la pena recordar sus títulos: *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*, [Concientización y Alfabetización: una nueva visión del proceso], escrito por Paulo Freire (pp. 5 a 22); *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação* [Fundamentación teórica del Sistema Paulo Freire de Educación], escrito por Jarbas Maciel (pp. 25 a 58); *Educação de adultos e unificação da cultura* [Educación de adultos y unificación de la cultura], escrito por Jomard Muniz de Brito (pp. 61 a 69); y *Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire* [Concientización y alfabetización: una visión práctica del Sistema Paulo Freire], escrito por Aurenice Cardoso, donde por primera vez el “Método Paulo Freire de Alfabetización” es publicado (pp. 71 a 79). Recuerdo que en el artículo escrito por Paulo Freire la palabra “cultura” aparece en la segunda página. La palabra “educación” –sin ninguna calificación– aparecerá bastante más adelante y apenas en dos momentos de la “1ª parte” del texto. Antes de describir sumariamente su método de alfabetización, en la “IIª parte” de su artículo Paulo Freire subordina su propuesta de educación a un proceso de “democratización de la cultura”. Y será “cultura” el concepto-clave de todo su escrito. Los cuatro artículos pioneros fueron años más tarde reeditados por Osmar Fávero, en el libro: *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta* [Cultura popular y educación popular – memoria de los años sesenta].

de forma consistente y duradera realizar como efectivamente “popular” una educación “pública”. Esto es una educación escolar creada y conducida por agentes del pueblo y de instituciones de la sociedad civil, y realizada en su nombre y a su favor, y no como un proyecto de empoderamiento puro y simple del poder partidario de Estado. Soy testigo de que su tiempo, sus ideas y su empeño se dirigieron al final de su vida mucho más a los movimientos populares de Brasil que a iniciativas gubernamentales.

Que la memoria de lo que Paulo Freire acompañó en momentos “insurgentes” en Brasil, Chile, Angola, Mozambique y Nicaragua (donde estuvimos juntos en 1980) y vio con pesar desaparecer temprano del horizonte, nos ayude a recordar que la educación pública no surge como nosotros aquí y allí la idealizamos, al oponerla a la educación y a las escuelas privadas, particulares y confesionales. A duras penas Paulo, Darcy, ¿y cuántas y cuántos de nosotros aprendemos que es temerario confiar en una educación que en las democracias puede cambiar de manos y de mentes cada cuatro años, y donde cada secretario de educación (con frecuencia rival del que acaba de salir) resuelve “borrar todo lo que fue hecho y comenzar todo de nuevo”? ¿Cómo confiar en una educación que entre gobiernos autoritarios a la izquierda y a la derecha, rápidamente hegemoniza como una “política de Estado” o un “proyecto de partido” lo que en algún momento fue soñado como siendo algo “del pueblo”?

Sacando locales y momentos de excepción –frecuentemente efímeros–, en su forma moderna la educación pública surge al lado del nacimiento de Estados-nación en Europa. Ella aparece y deprime se difunde en países sometidos a conflictos internos o externos en un tiempo entre fines del siglo XVIII y el siglo XIX, cuando guerras entre viejas y nuevas naciones europeas eran más la regla que la excepción. Surge, por lo tanto, en el interior y al servicio de sistemas políticos nacionales fuertemente militarizados, entre los armamentos, los ejércitos, y la educación ofertada a sus niños y jóvenes. Uno de sus locales pioneros de origen y acelerada expansión es Prusia, el más militar y belicoso de los países de Europa de su tiempo.

Su modelo más inmediato es el ejército y no la sociedad. Después será la empresa y no la comunidad. Y sacando breves momentos de excepción, a la derecha y a la izquierda una educación pública de matriz europea se dirige a través de sus escuelas “abiertas a todos”, a instruir y formar niños y jóvenes entregados a la tutela de un poder de Estado empeñado en generar ciudadanos letrados, esclarecidos y disciplinados, o sea, personas prontas a “vivir y morir por la Patria”. Sabemos que el abecedario pedagógico de muchas de nuestras escuelas todavía comienza con la letra ‘d’, y de la palabra *disciplina* derivan todas las otras. Uniformes, actos de egreso de estilo militar, cultos a los “símbolos patrios”, será su rutina diaria.

Un discreto acento humanista-iluminista apenas en parte escondía el tenor uniformemente disciplinario de la escuela pública en sus orígenes. Entre otros estudiosos muy conocidos es de lo que habla Michel Foucault. Y como tanto él cuanto otros pensadores críticos y pos-críticos son nuestros insistentes conocidos, quiero traer aquí un inesperado testimonio.

Al tiempo de Marx y Engels, León Tolstoi, un escritor ruso y un aristócrata disidente, escribía esto sobre las escuelas no solo de su país:

En las manos de las clases dirigentes está el ejército, el dinero, las escuelas, la religión, la prensa. En las escuelas, ellas atizan el patriotismo en los niños con historias que describen el propio pueblo como siempre correcto y mejor de que todos los otros; en los adultos atizan este mismo sentimiento con espectáculos, ceremonias, monumentos y una prensa patriótica mentirosa; y, lo más importante, atizan el patriotismo por el hecho de que, al promover todo tipo de injusticia y crueldad contra otros pueblos, despiertan en ellos la

hostilidad contra su propio pueblo y después utilizan esa hostilidad para despertar actitudes hostiles en su propio pueblo¹⁰.

En buena medida, esta es la primera matriz de una pedagogía oficial de la escuela pública de los siglos XVIII y XIX, que las políticas públicas diferenciadamente importan para América Latina.

La Inglaterra de la Revolución Industrial da a la educación pública su otra cara. En un país que desde temprano aprendió a separar –al estilo griego arcaico– la elite aristocrática y, después, la burguesía floreciente que debería gobernar y administrar, de la masa de las “personas comunes” (profesoras/es incluidas/es) destinadas a obedecer y a trabajar, redujo en lo esencial el acento militarmente patriótico de sus escuelas e incorporó a ellas lo que otros países de Europa tardaron en acrecentar las de ellos, y que rápidamente los Estados Unidos de América del Norte innovaron y tornaron el centro del espíritu de enseñanza de sus escuelas públicas: el foco sobre la formación de ciudadanos competentes-competitivos direccionados a la empresa y a la industria en tiempos de paz, y al ejército en tiempos de guerra. Algo tempranamente descubierto como otro “buen negocio”. Y esta ha sido de forma acelerada en los últimos treinta años, la otra cara que también con rapidez nuestras políticas públicas incorporan a las currículas de sus escuelas.

A la derecha y a la izquierda, entre las ideologías y los regímenes políticos de vocación totalitaria, prácticamente todos los educadores, de Sócrates a Paulo Freire, fueron colocados al margen, oficialmente proscritos u “olvidados”; fueron considerados como curiosos creadores de extrañas pedagogías y escuelas “alternativas”, cuando no presos, exiliados o muertos. Las ideas y las propuestas pedagógicas cultural y/o políticamente innovadoras, sacando las raras excepciones de las diferentes escuelas alternativas, de las que las “antroposóficas” son tal vez el ejemplo más conocido y universalmente difundido, son aceptadas como experiencias singulares, casi siempre dirigidas “a los que pueden pagar”. Pero cuando, en otra dirección, son creadas por el “hombre trabajador” y directamente dirigidas al pueblo, del siglo XIX a las dictaduras latinoamericanas del siglo pasado, ellas fueron severamente perseguidas y, aquí y allí, cerradas, no raro entre tiros y prisiones, tal como ocurrió con las “escuelas anarquistas” de vocación libertaria durante algún tiempo implantadas en Brasil por operarios emigrantes europeos y dirigidas a hijos de trabajadores¹¹.

Una “educación pública popular” es casi siempre efímera o se degrada como una educación pública sometida a un poder de Estado a través de la condescendencia del pueblo, principalmente cuando se anuncia como una educación al “servicio de la sociedad civil”. En Brasil, durante la vigencia del Partido de los Trabajadores, en el gobierno de la Federación, en el de algunos estados y en el de innumerables municipios, la “educación popular” fue decretada oficialmente como la “política de la escuela pública”. Fue entonces el breve y fecundo tiempo de la creación de “escuelas ciudadanas”, de “escuelas candangas” (nombre peyorativo dado a los portugueses) y otras “escuelas populares” con otros nombres y una declarada vocación de ruptura transformadora. Fue el tiempo de las asambleas populares sobre educación, de los colectivos pedagógicos, de las gestiones compartidas, de los presupuestos participativos, de las investigaciones previas junto a las comunidades de acogida de las escuelas para la elaboración de propuestas curriculares

10 Está en la página 166 del libro Liev Tolstói -os últimos días [Liev Tolstói – los últimos días], de la Penguin Companhia/Companhia das Letras, de São Paulo, con fecha de 2011. Corresponde al artículo Patriotismo e governo [Patriotismo y gobierno], escrito por Tolstói en 1900. Recuerdo que después de ser ya un escritor universalmente consagrado y después de haber sido excomulgado por el Sínodo de la Iglesia Ortodoxa Rusa, debido a sus ideas sobre la religión y, especialmente, por sus ásperas críticas al gobierno y a la religión en su país, Liev Tolstói creó en su propiedad, Iasnáia Poliana, una escuela para los hijos de sus siervos, los “mujiques”. Él mismo se dedicó a enseñar en esta escuela y escribió inclusive una cartilla popular (existe traducción en portugués). Hay versiones de que la escuela simplemente “no siguió adelante”. Pero hay también otras versiones según las cuales la escuela de Tolstói fue cerrada por orden del “gobierno imperial”.

11 Norma Elizabeth Pereira Coelho defendió en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Sur una tesis de doctorado sobre este asunto: Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926) [Los libertarios y la educación en Río Grande del Sur (1895-1926)], Porto Alegre, 1987. 11 NdeT: La escuela “candanga” se refiere a un proyecto de educación integral desarrollado a fines de los años noventa en Brasilia, propuesta que integraba la vida comunitaria con la escuela.

cuestionadoras. Hoy, fuera de algunos casos muy raros, todo lo que se hizo queda en la memoria nostálgica de algunas profesoras y en algunas disertaciones y tesis de pos-graduación.

En la vigencia presente de gobiernos federales, Paulo Freire fue decretado "Patrono de la Educación Brasileira", y el Ministerio de Educación elaboró un documento que funda en la educación popular la política pública de educación en el país. Nada hay que torne una confiable práctica esta vaga propuesta, y, al contrario, las personas que militan en el Consejo Nacional de Educación resisten como pueden a un avance evidente y creciente del ideario neoliberal, defensor de la "escuela para la empresa" y de la "educación como negocio".

La siguiente cita podría ser tomada como el "mote" de apenas una fase de las críticas que educadores contrarios a este horizonte pedagógico oficial en Brasil hacen a la escuela pública.

En una breve perspectiva histórica, en América Latina, especialmente en Brasil, la escuela pública no ha sido una institución pensada para el acogimiento de las clases populares (...) En América Latina, en los países cuyos modelos políticos y económicos se pautan por la ideología desarrollista, la escuela, especialmente la escuela pública, tuvo como uno de sus principales objetivos, junto a las clases populares, prepararlas para el mundo del trabajo, garantizando una fuerza de trabajo mínimamente educada, además de inculcar y difundir la ideología liberal de acceso y democratización del conocimiento socialmente producido para todos¹².

Conocemos de sobra algunas razones visibles respecto de la distancia o mismo de una disonancia entre la educación pública-estatal y la educación popular. Una de ellas es difundida lo bastante para no ser más que apenas sumariamente recordada aquí. La educación popular no se presenta como un servicio cultural a través de la educación extendida al pueblo, sino como una acción pedagógica colocada al servicio del pueblo. Colocada, en la contramano, al servicio directo de su endo-formación y de su empoderamiento como un agente activo de transformaciones sociales, casi siempre hostiles a poderes de Estado liberales, neoliberales o liberalmente populistas. Hostiles a tales políticas y, aún más, a los intereses de los polos político-económicos a los cuales sirve el poder público colonizado.

Pero hay también otro motivo del desvío entre la educación popular y nuestras políticas gubernamentales de educación. Desde los orígenes de los movimientos de cultura popular en Brasil de los años sesenta y muy de prisa, cuando la educación popular se difunde por toda América Latina, Paulo Freire será su firma político-pedagógica, y me parece que hoy en día es algo casi olvidado.

Veamos. Al desviar su lugar de inserción de un poder-de-Estado a instituciones y frentes de luchas populares, la educación popular descalifica la esencia de tenor nacionalista-patriótico de cualquier educación pública. Veremos más adelante cómo la educación popular, a partir de Paulo Freire, en muy breve tiempo pasa de "nordestina" a "brasileira", de "brasileira" a "latinoamericana" y de "latinoamericana" a "altermundista". Altermundista aquí en un doble sentido de la palabra. Primero: universalista a partir de las clases y de los movimientos populares –de los cuales hoy en día la Vía Campesina es un ejemplo elocuente. Segundo: integrada a la vocación de que cabe al pueblo –nosotros incluidos, según mi visión– la creación de "un otro mundo posible".

Así, como un educador popular, delante del enfrentamiento entre movimientos campesinos paraguayos y la política expansionista de mi país, Brasil, yo me coloco al lado de los campesinos paraguayos y contra la política agraria de mi país. Y con ellos aprovecho para aprender a releer otra versión de la Guerra de la Triple Alianza, en Brasil hasta hoy enseñada en nuestras escuelas como una

¹² Este pasaje está en el artículo de María Teresa Esteban y María Tereza Goulart Tavares "Educação popular e a escola pública – algumas questões e novo horizontes" [Educación popular y la escuela pública – algunas cuestiones y nuevo horizontes], en la página 293 de Educação popular – lugar de construção social coletiva, [Educación popular – lugar de construcción social colectiva], libro organizado por Danilo Streck y María Teresa Esteban.

triumfante. . . “Guerra del Paraguay”¹³. Una primera lección difícil de ser aprendida entre nosotros es la de que a partir del momento en que “más allá de lo nacional” usted se coloca “al lado del pueblo”, toda esta creación de las elites gobernantes llamada “nacionalismo” se torna algo a superar en nombre de un pan-universalismo fraterno.

En el *Diccionario de la Educación del Campo*¹⁴, que aquí en adelante nos estará acompañando todo el tiempo, en su largo artículo sobre Educación del Campo, Roseli Caldart, en nombre de la autonomía y del protagonismo de las clases y de los movimientos populares, radicaliza la idea de que no le cabe a un poder de Estado tutelar políticas públicas de educación. Que el gobierno responda obligatoriamente por la economía de la educación pública, pero de ningún modo por su control político-pedagógico.

La Educación del Campo, principalmente como prácticas de los movimientos sociales campesinos, busca conjugar la lucha por el acceso a la educación pública con la lucha contra la tutela política y pedagógica del Estado (*reafirma en nuestro tiempo que no debe ser el Estado el educador del pueblo*)¹⁵.

(Letra itálica, subrayado y paréntesis de la autora)

Educación popular y el desafío del diálogo

Hay por lo menos dos variantes en la comprensión de lo que es la educación popular.

Primera: ella es una modalidad de pensamiento, de práctica pedagógica y de acción política de ella derivada, dirigida a las/por las clases populares y dedicada a participar de procesos en los que ellas se tornan protagonistas de transformaciones sociales. Ella surge alrededor de los años sesenta en América Latina y radicaliza teórica, pedagógica y políticamente lo que también en Europa fue en algunos momentos y lugares llamado educación popular. Ella no se dirige como un servicio suplementario de la educación de las clases populares, sino que pretende colocarse pedagógicamente al servicio de las clases populares para que ellas propias establezcan su destino como clase y sus acciones políticas transformadoras.

Segunda: aquello a lo que damos ahora el nombre de educación popular es algo que a lo largo de la trayectoria humana sucede en diferentes momentos y en diversos lugares sociales. Con diferentes firmas y diversas ideologías políticas y propuestas pedagógicas para su realización, hay una educación popular siempre que una crítica radical a una política, a una hegemonía económica, a

13 Mientras escribo estas anotaciones, separadas por apenas dos días, millares de personas salieron la semana pasada a las calles en su inmensa mayoría de las ciudades brasileñas. El viernes, capitaneadas por la Central Única de los Trabajadores, por el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y por otros movimientos y agremiaciones “de izquierda”, salieron hombres y mujeres, que se volcaron a las calles para apoyar al actual gobierno del Partido de los Trabajadores (y su frágil y detestable “coalición de partidos”) y a la presidente Dilma Rousseff. Quedaron fuera partidos y agremiaciones de extrema izquierda, inclusive los que presentaron candidatos para la presidencia de la república en las últimas elecciones. El color rojo fue absolutamente dominante entre las banderas, las cintas, las ropas y los colores pintados en el rostro. El domingo multitudes en número superior ganaron las calles para “protestar contra el gobierno”. Entre los zapatos, las ropas y los rostros se podía percibir una “diferencia de clases sociales” más que evidente. El color rojo, exagerado el viernes, dio lugar a torrentes humanas de verde-amarillo-azul-y-blanco, los “queridos colores del pueblo brasileño”. Entre gritos de repudio y palabras de orden sumamente agresivas, el Himno Nacional Brasileño fue cantado innumerables veces. De una manera creativa y deshonesta, justamente aquellos que no encontrarían problemas en desnacionalizar lo que aún nos resta, fueron los que simbólicamente empujaron a los manifestantes “rojos” a una “izquierda de ladrones y comunistas”, y se apropiaron –como en las escuelas– de himnos, colores, palabras, cantos y otros símbolos “amados”, para decir que “somos nosotros el pueblo brasileño”.

14 Caldart et al, 2012, *Diccionario de Educación del Campo*.

15 Está en la página 262 del *Dicionário de Educação do Campo* [*Diccionario de Educación del Campo*]. Este “diccionario” compuesto de largos artículos escritos por diferentes personas directamente o no ligadas al Movimiento de los Trabajadores de la Tierra y de una naciente Educación del Campo, fue publicado por la Editora Expresión Popular, de São Paulo en 2012. Roseli Caldart ha sido y es la más conocida y persistente educadora co-responsable de la conducción de los debates sobre la línea pedagógica del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra, tanto en lo que se refiere a las escuelas de los campamentos y asentamientos de la Reforma Agraria, como en la elaboración de una “pedagogía de movimiento” bastante más amplia y políticamente consecuente con el ideario del MST, donde la propia idea de educación va mucho más allá de la escuela y de la educación formal. Vimos y veremos que entre educadores provenientes del mundo de la academia y muy conocidos en Brasil, el MST cuenta con la presencia activa de Miguel Arroyo y Gaudêncio Frigotto.

una cultura política y a una educación derivada de ellas se asocia a un proyecto originado de las clases populares. Un proyecto que justamente repiensa la educación como cultura, la cultura como política y la política como transformación social de vocación popular.

En el caso brasileiro y para quedarnos aquí en la elección de la primera alternativa, recordemos que aunque los Movimientos de Cultura Popular (MCP) de la aurora de los años sesenta surjan tanto “en el campo” como “en la ciudad”, en su vocación freireana y más difundida, una educación popular está dirigida directamente al campesinado. Las primeras experiencias nordestinas, de hecho sobresalientes, son rurales, comenzando por las “Cuarenta horas de Ánglicos”. Y el Movimiento de Educación de Base, la más expandida y expresiva institución derivada de los MCPs es absolutamente rural. Además, entre la educación popular de los años sesenta –apenas tardíamente asumida con este nombre de “educación popular”– y la educación del campo hay un intervalo de más de cincuenta años.

Ahora, una peculiaridad nuclear de la educación popular, desde sus orígenes remotos hasta los días de hoy, la separa ideológica, política y pedagógicamente de otras vertientes de educaciones de vocación clasista, transformadora y revolucionaria. En el imaginario de la educación popular no debe existir un polo central, una agremiación de teoría-y-práctica, un partido (o lo que sea) director de los procesos de saber-hacer, en el encuentro entre un “nosotros” educadores populares no “del-pueblo”, y “ellos”, educadores populares en el doble sentido de la palabra “popular”.

La educación popular tiene en el diálogo no una metodología pragmática de acción pedagógica, de la que el “círculo de cultura” será la más conocida imagen. El diálogo es el comienzo y el final de todo el acontecer del enseñar-a-aprender. En sus formas más radicales –aquella que yo personalmente asumo– su “palabra de orden” es el desorden pedagógico. Es la idea de que, con un mínimo de propuestas de base, todo lo que se realiza como y a través de la educación popular parte de un encuentro igualitario de saberes y significados. Los que generan y conducen un trabajo de educación popular –ya sea un “grupo de alfabetizandos” o una institución que crea una “propuesta de educación popular”– constituyen colectivos, tan igualados e igualitarios como sea posible pensarlos.

La simple lectura de la bibliografía al final de una línea de tiempo que va desde los primeros libros y artículos de educación popular hasta los más actuales, dejará claro que aún cuando una crítica de la sociedad tiene sus fundamentos en autores como Marx y Gramsci, a partir del propio Paulo Freire una tendencia dialógicamente humanista –entre las infinitas variaciones de esta amplia y, no raramente, vaga palabra– será su horizonte. Y esto nos acompaña hasta hoy, si queremos ser francos y transparentes. Desde el comienzo de los años sesenta, Cuba fue para nosotros un horizonte –inclusive para militantes cristianos– y la educación cubana nos era un modelo escolar. Aunque pensadores y educadores cubanos fueron y siguen siendo entre nosotros, educadores populares latinoamericanos absolutamente raros. Hasta donde puedo recordar, ellos no aparecen en los libros con recopilaciones de varios autores más recientes.

En un libro a mi ver absolutamente actual Alfonso Torres Carrilo radicaliza este supuesto:

La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que esta tuviese acogida dentro de la Iglesia; primero el MEB de Brasil¹⁶ asume su metodología y posteriormente la Conferencia Episcopal de Medellín (1968); de este modo los fundamentos y la metodología de Freire influyen en aquello que posteriormente sería la Teología de la Liberación. Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres

¹⁶ El Movimiento de Educación de Base, al cual pertencí – CRB

verían en la Educación Conscientizadora la metodología más coherente con las acciones pastorales y educativas¹⁷.

Aunque las palabras anteriores puedan ser relativizadas, sobre todo cuando son extendidas al contexto de toda América Latina, no restan dudas de que uno de los puntos críticos entre militantes de una educación popular de vocación freireana y otros que, en nombre de una acción política más directamente clasista, defendían que debía estar más centrada en polos partidarios o no, las propuestas de transformaciones de la sociedad y de una formación política de las clases populares siempre fue un punto densamente polémico.

La radicalidad de una pedagogía centrada en un diálogo entre personas, culturas y clases sociales, en la construcción de cada momento y de todo el acontecer de la educación, fue y sigue siendo desde los años pioneros hasta el momento presente, al mismo tiempo la fuerza humanamente pedagógica y la debilidad política de la educación popular. No solo las ideas, sino las experiencias personales de Paulo Freire y de incontables seguidores suyos a lo largo del tiempo son la evidencia de una cosa y de la otra.

Él fue, a lo largo de toda su vida, un defensor radical del dialogismo en la/de la educación. Soy testigo de la manera en que no aceptaba, bajo ningún pretexto, la imposición, no solo de ideas, sino de proyectos y propuestas preconstruidas por unidades de educadores y después "llevadas listas" al pueblo. Uno de los obstáculos de su actuación en educación junto al Partido de los Trabajadores estaba justamente en su no-aceptación de que en programas de educación un partido pudiese "llevar lista" una propuesta, aun cuando era salida de debates entre sus dirigentes o militantes más directamente ligados a la educación.

Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo

Uno de las más extrañas costumbres de antropólogos es dejar de procurar comprender "lo que está aconteciendo" con la mirada dirigida a las macro-dimensiones de la política, de la economía y de otros amplios campos de la sociedad, como el de las "políticas públicas de educación", y simplemente procurar "mirar alrededor". Es lo que haré abiertamente aquí.

Cuando percibo cómo proceden las "personas comunes" (yo incluido) a mi alrededor; cuando procuro comprender lo que piensan, en qué fundamentos se basan y cómo actúan y en nombre de qué; cuando leo lo que leo –y no solo en los "libros y artículos de punta", sino también en las innumerables revistas sobre la educación editadas por instituciones de la sociedad civil, por secretarías municipales de educación (práctica muy común en Brasil), también compradas en puestos de diarios– cuando acompaño los "grandes debates sobre la educación en Brasil y en el mundo", pero las conversaciones de corredores de escuelas, o aun de mesas-de-bar (siempre apreciadas por Paulo Freire), constato que las personas con quien convivo, las que leo y me son próximas (sobre todo entre brasileras e hispano-americanas), las que estudio a fondo y de quien sigo aprendiendo, las encuentro repartidas de una manera que sumariamente podría dibujar así.

1ª. Algunas personas están empeñadas en trabajar intensamente en favor de la educación y de la escuela pública. Sea porque son educadores y /o gestores de la educación, vinculados a alguna institución oficial del poder público federal, estatal o municipal; sea

¹⁷ Está en la página 28 de La educación popular – trayectoria y actualidad, justamente en el tópico: "los inicios – la educación liberadora de Paulo Freire", cuando Carillo comenta la coyuntura brasileña del comienzo de los años sesenta. Llamo la atención sobre la expresión "liberadora", indicativa de que la propia palabra "popular" al comienzo de los años sesenta en Brasil no calificaba la propuesta pedagógica de Paulo Freire, y servía apenas para unificar la idea de una "cultura popular", de que una "educación liberadora" sería una dimensión y un frente de acciones entre otras.

porque son educadores y docentes de universidades públicas, y desde ellas defienden la primacía de una "educación pública, democrática, ciudadana, de calidad y ofertada a todas y todos"; o sea aun porque son militantes de sindicatos o de otras instituciones clasistas-docentes, como la Central Única de los Trabajadores. Varios de los más conocidos y consecuentes educadores y pensadoras de la educación en Brasil están en este caso.

- 2ª. Algunas personas se identifican públicamente como educadores populares; se reconocen como seguidoras de las ideas originarias de Paulo Freire y de otros pioneros de la educación popular en Brasil y en América Latina y, al lado de una afiliación al ideario de defensa de la escuela pública, agregan a esto una militancia directa junto a agremiaciones y movimientos populares. Existen varias instituciones de la sociedad civil, como el Instituto Paulo Freire e innumerables otras específicamente dedicadas a una "educación popular". De igual manera, movimientos sociales populares con frecuencia se afirman como afiliados a la educación popular. En términos de América Latina, el Consejo Latino-americano de Educación de Adultos es, desde hace varios años, el más importante porta voz de una educación popular freireana¹⁸.
- 3ª. Algunas personas –y su número es creciente en los últimos años– se lanzan en proyectos y acciones de creación de "escuelas alternativas", en busca de "una otra educación". Bajo este nombre estoy situando aquí desde experiencias venidas de Europa o de los EUA, de que la Escuela Antroposófica, y su Pedagogía Walldorf constituyen la experiencia más conocida y difundida en Brasil, hasta recientes iniciativas de creación de cooperativas de educación, de escuelas comunitarias, de escuelas creadas en nombre de una moderada o aun radical transferencia del foco de la educación de la "enseñanza de quien educa" para el "aprendizaje de quien se educa"¹⁹. Dentro de las personas que se afilian a un casi difuso "movimiento de educación alternativa" están dos vocaciones polares. Una es la de las personas preocupadas con "la formación de mis hijos", y adeptas a una educación especial, altamente calificada y de amplia libertad de acción y pensamiento, en general afiliadas a escuelas alternativas pagas y caras. Otra, la de las personas que se lanzan en busca de una "alternativa de educación", que a partir de experiencias pioneras pueda ser ampliada y democráticamente difundida, y posiblemente invadiendo el propio territorio de la educación pública²⁰.

18 En una reciente consulta sobre la educación popular realizada por el CEAAL, respondieron 118 instituciones de la sociedad civil afiliadas a la educación popular, provenientes de prácticamente todos los países de América Latina. (Carrillo, 2012: 139-140).

19 En Brasil, además de las "escuelas antroposóficas", bastante difundidas por el país, existen en algunos Estados de la Unión "escuelas logosóficas". Son escuelas creadas a partir del pensamiento de Carlos Bernardo González Pecotche –Raumsol– un pensador argentino cuyas ideas encontraron innúmeros seguidores en Brasil, donde todos sus libros fueron traducidos. Existe un Sistema Logosófico de Educación, y en Paraná hay un Instituto González Pecotche. Raumsol que creó la primera escuela logosófica en Córdoba, en Argentina. Ignoro si existe en su país, tal como en Brasil, una "Red de Escuelas Logosóficas".

20 Sé que en Brasil y en diferentes países de América Latina crece entre educadores una resistencia a la imposición de planes curriculares rígidos. Una polémica entre educadores francamente "contenidistas" y educadores que pretenden centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en prácticas activas, para quienes el "aprender a aprender" (uno de los "cuatro pilares del aprendizaje" según la UNESCO) es en todo más esencial que aprender contenidos disciplinares. Algunas escuelas alternativas formulan propuestas pedagógicas en las que se otorga al niño el derecho a elección directa de aquello que desean dialogar y aprender en cada momento de cada "día en la escuela". Llamo la atención sobre el hecho de que en el decorrer de todas las polémicas actuales sobre estos y otros "rumbos de la educación" y de modalidades de prácticas pedagógicas, el nombre de Carl Rogers –el psicólogo y educador norteamericano creador de la "enseñanza centrada en el alumno"– esté casi siempre ausente. Sin embargo, a mí entender, sus ideas fueron fundadoras, inclusive durante los primeros tiempos de la educación popular. Si puedo tomar el ejemplo del Movimiento de Educación de Base, recuerdo que practicábamos, desde nuestras reuniones hasta las clases de alfabetización a través de la radio, prácticas dialógicas centradas en "dinámica de grupos" venidas mucho más de Max Pagés, Carl Rogers y otros, que de autores más sociológicos y más políticamente situados a la izquierda. Debo recordar también un largo documental en castellano sobre experiencias alternativas en América Latina. Este documental, que vi en vídeo en un canal cultural de la televisión, concentra una crítica radical a los sistemas oficiales de educación. Su nombre es "La Educación Excluida" y no constan en el mismo experiencias alternativas en Brasil y tampoco la opinión de educadores brasileños. Por otro lado, uno de los educadores hoy más presentes en encuentros y seminarios sobre la educación en Brasil es el profesor portugués José Pacheco. En su país él creó la "escuela del Puente", una experiencia gubernamental franca y radicalmente alternativa. Habiéndola conocido, Rubem Alves (tal vez el único educador más leído que Paulo Freire en Brasil) la hizo conocida en un libro. Rubem Alves fue el defensor intransigente del ingreso de Paulo Freire a la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas, donde su nombre fue cuestionado por el consejo universitario por no ser Paulo un "doctor", oficialmente. José Pacheco se jubiló en Portugal y hoy vive en Brasil. Actualmente vive la experiencia de una escuela alternativa dentro de una Institución Ancora (no gubernamental) en la ciudad de Cotia, en la periferia de São Paulo. La escuela está situada en la confluencia de cuatro grandes favelas y es dirigida a niños y jóvenes de ellas. No por casualidad recibí un mensaje informando que Finlandia se transformó en el primer país en abolir la materialidad contenidista y

Pensadores que van desde Tolstoi, O'Neill, Rousseau, Claparede, Freinet, Montessori a otros más recientes, son sus fuentes de origen.

4ª. Finalmente, hay personas que en línea directa, desde el comienzo de los años sesenta hasta hoy se identifican como educadores populares y se consideran envueltos por teorías, propuestas y prácticas de la educación popular. Son ellas las más afiliadas en línea directa al pensamiento y la herencia político-pedagógica de Paulo Freire. Mas se establecerá entre ellas una división siempre existente, pero que tornará más clara y definida una línea de frontera.

Es importante tener en cuenta que aun teniendo "en las ideas de Freire" su fundamento, las personas practicantes de alguna modalidad de educación popular reconocen que "los tiempos son otros", cincuenta y algunos años después de la publicación de los primeros escritos del "equipo pionero", y que frente a algunos acontecimientos de dimensión internacional, latinoamericana y nacional (sobre todo entre los países que atravesaron tiempos de gobiernos militares), no apenas coyunturas de acción, sino hasta fundamentos y horizontes de la educación popular fueron y siguen siendo re-conceptualizados. En verdad, la expresión utilizada por algunos educadores populares de la actualidad es "re-fundamentación de la educación popular". Que una vez más nos hable Alfonso Torres Carrillo. Refiriéndose en 2007 a un libro suyo de 2000, él afirma esto.

Para Alfonso Torres (2000:21) la re-fundamentación está asociada a múltiples factores como el agotamiento de los referentes discursivos al respecto de la pluralización de prácticas y actores de la EP, la crisis del socialismo histórico y la atracción ejercida por nuevas colocaciones teóricas provenientes de las ciencias sociales; desde mediados de los ochenta comenzamos a sentir una cierta insatisfacción al respecto de los discursos que orientaban nuestras experiencias, ellos nos parecían limitados para dar cuenta de lo que estábamos haciendo; los referentes teóricos con que interpretábamos la realidad, orientábamos los proyectos y comprendíamos los sujetos que los protagonizaban no expresaban todo lo que queríamos decir o no correspondía a la realidad sobre la cual estábamos actuando²¹.

Creo que los términos y los rumbos de la refundamentación de la educación popular a partir de los años ochenta son bastante conocidos. Pero, aun en diálogo con Alfonso Torres Carrillo, quiero sintetizar algunos de ellos.

A partir del propio Paulo Freire de sus últimos escritos, la educación popular se abre a un diálogo con otras modalidades de acción social –en lo que recupera en buena medida la tradición original que viene de la "Cultura Popular" de los años sesenta en Brasil–, con la contribución de otras y pluridiversas teorías y propuestas que vienen de las ciencias sociales y de ramas humanistas de la filosofía, y con diversas vocaciones de la propia educación, inexistentes o incipientes en las dos décadas antecedentes, como la educación de los (y no apenas "para los") movimientos sociales, la educación ambiental, la educación para la paz, la educación y derechos humanos, y otras. En verdad es preciso recordar que la redemocratización relativa de países de América Latina y el empoderamiento de algunos movimientos populares forzó la propia educación popular, por lo menos en algunas de sus vertientes más próximas a tales movimientos y frentes de lucha, a que se coloquen como instancias de apoyo político-pedagógico a acciones educativas presentes y activas en los/de los propios movimientos populares.

programática de la educación pública. A quien interese, el sitio que recibí, es este. <http://rescola.com.br/finlandia-sera-o-primeiro-pais-do-mundo-a-abolir-a-divisao-do-conteudo-escolar-em-materias/>

21 Está en las páginas 77 y 78 de Educación popular – trayectoria y actualidad. Es curioso que en la bibliografía al final del libro el autor haya olvidado de mencionar su libro del 2000 recordado en la cita.

Por otra parte, algunas vocaciones más recientes y unidireccionadas de educaciones posteriores no raramente se aproximaban a la educación popular e identificaban sus prácticas sectoriales como también populares. Este es el sentido en que aquí y allí se habla de educación ambiental popular.

Esta apertura inevitable en múltiples direcciones y en diálogo con diversos actores sociales llevó a la educación popular en buena medida a migrar de una exclusiva o prioritaria "lectura clasista ortodoxa de la sociedad a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales" (Torres, 2012; 78). La propia categoría "pueblo" pasó a recibir diversos y no raramente divergentes sentidos entre educadores populares. Este es también el tiempo histórico en que, sobre todo en países pluriétnicos y culturales como Brasil, otros actores étnicos, culturales y sociales se hacen y obligan a la propia educación (inclusive a la de las políticas públicas) tanto a una completa revisión de contenidos pedagógicos, cuanto a la incorporación de nuevas escuelas y educaciones: como la educación indígena, la educación en comunidades *quilombolas*²² y otras más. También serán los educadores populares de estos países los más sensibles a incorporar al círculo de los saberes, sentidos, significados, sensibilidades y sociabilidades de "otros pueblos y de otras culturas", al núcleo no solo del campo teórico-ideológico de los saberes, sino también al de otras éticas, estéticas, eróticas y políticas.

Una pedagogía "concientizadora y politizadora", destinada en su horizonte a transformaciones radicales de la sociedad mediante una conquista popular del poder, tiende a ser relativizada y repensada en el campo de las diferencias entre los diversos contextos sociales. Aunque para la mayor parte de los educadores populares el pueblo –en el sentido original de clase-para-sí– sea un sujeto protagónico de procesos de lucha y cambio social, hay una ampliación del sentido político de las propias transformaciones y sus horizontes. Traigo en este sentido el testimonio de Marilena Chauí, filósofa, profesora laureada de la Universidad de San Pablo y activista del Partido de los Trabajadores por muchos años. En un capítulo de un libro llamado *Civilização e barbárie*²³, al analizar la cuestión de la actualidad de los fundamentalismos religiosos de nuestro tiempo, Marilena Chauí evoca ideas de David Harvey. Y recuerda entonces que teorías y proyectos de acción social que sugieren transformaciones radicalmente esenciales entre el pensar y el actuar tenderían a parecer un ilusorio conjunto casi conservador de ideas y de propuestas.

Agreguemos a la descripción de Harvey algo que no puede ser olvidado ni minimizado, o sea, el hecho de que la pérdida de sentido del futuro es inseparable de la crisis del socialismo y del pensamiento de izquierda, esto es, de debilitamiento de la idea de emancipación del género humano (...). Se perdió, hoy, la dimensión del futuro como posibilidad inscrita en la acción humana, como poder para determinar lo indeterminado y para ir más allá de situaciones dadas, comprendiendo y transformando el sentido de ellas²⁴.

La persistente crisis de la búsqueda de un modelo histórico de sociedad más allá del capitalista estaría ejerciendo, junto a muchos pensadores del presente y del futuro próximo, una descreencia no solo en la viabilidad de transformación social en dirección a un otro modelo, sino también hasta el horizonte de la posibilidad de un proyecto de futuro, en nombre de un mundo que desvíe del mercado y del capital, para el ser humano y el mundo de la vida social, el eje de poder de transformación del presente, y de gestación y gestión de un "otro futuro".

22 NdeT: Las comunidades "quilombolas" constituyen continuidad histórica de los "quilombos" (comunidades autónomas conformadas por esclavos fugados de las haciendas que, con el tiempo, se constituyeron en símbolos de resistencia del pueblo negro en Brasil). Actualmente, las familias "quilombolas" vienen luchando por conquistar títulos de propiedad de las tierras históricamente ocupadas, en conflicto continuo con los agronegocios. Para estas comunidades, que se esparcen por casi todo el territorio brasileño (mayormente en el Nordeste), la tierra no sólo es un espacio para la producción económica sino también un elemento representativo de identidad y cultura.

23 Civilización y barbarie.

24 Está en la página 151 del libro *Civilização e barbárie* [Civilización y barbarie], coordinado por Adauto Novaes. El capítulo de Marilena Chauí tiene este título: Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico-político [Fundamentalismo religioso: la cuestión del poder teológico-político].

Sensible a un diálogo con vertientes de pensamiento teórico, de construcción del conocimiento y de sus derivaciones para la educación, fundadas en autores que no raramente provienen más de la física cuántica y de la biología que de la economía y de la política, de formas bastante diferenciadas, educadores populares acogen nuevas comprensiones de fondo “holístico”, “multicultural”, “integrativo-interactivo” y dialógicamente “transdisciplinario”. Esta derivación inevitable, al parecer de algunos, desvía una primacía de la cuestión social de un plano socioeconómico, en dirección a comprensiones más totalizadoras no solo del acontecer humano, sino también de la complejidad de la sociedad.

Tal como ocurre dentro de las propias vertientes marxistas, entre educadores populares, cuestiones relacionadas a la individualidad, a la identidad, a la afectividad, a la conectividad centrada en dimensiones que llegan a someter la racionalidad a la efectividad, tienden a constituir ahora el propio centro de las reflexiones teóricas, de las teorías de conocimiento-consciencia y, por consecuencia, las líneas de dirección de una educación que solamente puede ser “popular” si es popularmente sensible y totalmente humanista.

En fin, aun entre los herederos más fieles de las tradiciones originales freireanas, en el camino de los propios últimos escritos de Paulo Freire, educadores populares latinoamericanos migran de la unicidad de metodologías de pedagogía e investigación, centradas de forma directa o indirecta en abordajes dialécticos, hacia el diálogo con otras corrientes de pensamiento y acción. En este sentido, y apenas como un ejemplo entre otros, creo oportuno llamar la atención acerca de un desvío reciente y esencial, por lo menos en el caso brasileiro. Después de muchos años de absoluto distanciamiento de pensadores y educadores portugueses, hoy en día el Brasil se abre a un diálogo expresivamente creciente con pedagogos de universidades de Portugal. Y un fecundo y pluridirigido diálogo de personas como Antônio Nóvoa e Boaventura de Souza Santos es la muestra de esa fecunda y tardía evidencia. Recuerdo apenas de pasada que Paulo Freire fue fuertemente influenciado por Franz Fanon, y en más de una ocasión nos confidenció que frecuentemente aprendía más con sus “maestros africanos”, como Samora Machel y Amílcar Cabral, de lo que con reconocidos pensadores de Europa.

Ahora, en los comienzos de los años ochenta, el recién creado Partido de los Trabajadores encargó a cuatro educadores un pequeño documento que ayudase al partido a pensar fundamentos de una “educación de los trabajadores”. Hasta donde yo recuerdo, la expresión “educación popular” no fue entonces utilizada. Paulo Freire, Demerval Saviani, Moacir Gadotti y yo escribimos cada uno de nosotros un pequeño texto. Le correspondió a Moacir Gadotti reunirlos y llegar a un documento de síntesis²⁵.

Retornado a Brasil, Paulo Freire era entonces profesor de la Facultad de Educación de la UNICAMP, al lado de Demerval Saviani. Moacir Gadotti era profesor de la Facultad de Educación de la USP y yo era profesor de antropología en el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas de la misma UNICAMP. Mis compañeros pedagogos me acogían como representante de una rara y extraña especie de educador, y sobre todo con Paulo mis diálogos eran más fecundos, pues recuerdo que en su pensamiento originario la palabra sagrada entre los antropólogos, “cultura”, era también germinal en su vocabulario. Mas esta sería otra historia.

Este debe haber sido uno de los últimos momentos en que Paulo y Demerval trabajaron en forma cercana. Creo que en este mismo año fundamos en la UNICAMP el Centro de Estudios e Investigación de Educación y Sociedad (CEDES), y ya Demerval Saviani estaba ausente del equipo fundador, que contaba ahora con la presencia de Maurício Tratenberg, profesor también de la UNICAMP y conocido

25 En su forma original lo que escribimos salió en uno de los Cadernos do Trabalhador [Cuadernos del Trabajador]. Después los escritos fueron reunidos en el libro *A educação como um ato político partidário* [La educación como un acto político partidario] publicado por la Editora Cortez de São Paulo. Mi artículo en este libro colectivo fue: *Um plano popular de educação* [Un plan popular de educación]

teórico y activista anarquista. Escribo estas memorias para recordar que, entre pensadores esenciales de la educación brasilera, el momento de la "refundamentación" de la educación popular tal vez haya apenas retomado una hendidura entre comprensiones "dialógicas" y "dialécticas", que en verdad ya están presentes en la compleja polémica sobre el sentido de "Cultura Popular" (escrito entonces con mayúsculas) de principios de los años sesenta. Momentos esenciales de esta polémica están en algunos artículos reunidos por Osmar Fávero en *Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos sessenta*²⁶. Una hendidura que acompañará la trayectoria de educación popular y de otras pedagogías de vocación emancipadora durante sus trayectorias y hasta el momento presente. Finalmente, el dilema griego de tres mil años atrás, respecto del sentido de la educación y de su "dirección de la deuda", todavía no fue resuelto. Y yo espero que nunca lo sea.

Demerval Saviani y otros intelectuales de reconocida importancia se irán alejando de una definida vertiente freireana de la educación popular. Saviani irá a elaborar la teoría de una pedagogía histórico-crítica²⁷. Su propuesta pedagógica estuvo restringida al ámbito estrictamente académico durante varios años, al contrario de lo que ocurrió desde sus orígenes con la educación popular, que ingresó inicialmente en la universidad por la puerta trasera, y hasta hoy, en algunas de ellas, difícilmente se consigue llegar hasta la sala de visitas.

Creo, sin embargo que una vertiente dialéctica estuvo siempre presente en el ideario y en las propuestas de una pedagogía militante en diferentes movimientos populares en América Latina. Pienso que en Brasil ella es la, o una de las principales fuentes de ideas, propuestas pedagógicas y proyectos concretos de educación y escuela de movimientos populares, hoy envueltos en frentes de lucha por la conquista de diversos territorios: territorios de la tierra donde se planta, territorios del saber que se siembra.

El surgimiento de la educación del campo

La reciente *educación del campo* tal vez sea su mejor evidencia. Y no por casualidad Demerval Saviani es uno de los autores más recordados entre los artículos del *Diccionario de la Educación del Campo*, cuya primera edición es, recuerdo, ya del siglo XXI, así como los documentos que establecen su propuesta²⁸. De igual manera, en este diccionario Paulo Freire es recordado de paso, cuando no omitido, y casi siempre apenas a través de la *Pedagogía del oprimido*. Lo mismo sucede con otros educadores populares de la vertiente freireano-dialógica, a excepción justamente de la expresión *educación popular*.

El *Diccionario de la Educación del Campo* trae los siguientes largos artículos relacionados a la educación: *educación básica del campo*, *educación corporativa*, *educación de jóvenes y adultos*, *educación del campo*, *educación omnilateral*²⁹, *educación politécnica*, *educación popular*, *educación profesional*, *educación rural*. Entre todos los artículos, escritos por educadores de línea dialéctica o no, la *educación corporativa* es presentada como una iniciativa colonizadora del capital y una tradicional *educación rural* es criticada como una "educación pública" descalificadora de la "gente del campo".

26 *Cultura Popular y Educación Popular – memoria de los años sesenta*

27 Entre los varios libros y artículos de Demerval Saviani sobre su propuesta pedagógica tal vez uno de los más importantes para su comprensión sea *Pedagogía Histórico-Crítica*, publicado en 2000, por Editora Autores Associados, de Campinas.

28 El surgimiento de la expresión "Educación del Campo" posee fechas bien definidas. En un primer momento ella y su propuesta surgen con este nombre: *educación básica de campo*, durante los momentos de preparación de la Conferencia Nacional por una Educación Básica de Campo, realizada en Luziânia, Goiás, del 27 al 30 de julio de 1998. Pocos años más tarde pasó a ser oficialmente denominada *educación del campo* a partir de un Seminario Nacional, realizado en Brasília, del 26 al 29 de noviembre de 2002. La decisión del nuevo nombre fue reafirmada después en los debates de la II Conferencia Nacional, realizada en julio del 2004.

29 NdeT: Se refiere a una perspectiva educativa de raíz marxista.

Cf. <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/42948/o-modelo-de-educacao-omnilateral#ixzz3sR6lBcMP>

Así, en el artículo *educación rural*, Marlene Ribeiro escribe lo siguiente:

De allí se deduce que la política educacional destinada a las poblaciones campesinas tuvo mayor apoyo y volumen de recursos cuando contemplaba intereses relacionados a la expropiación de la tierra y a la consecuente proletarización de los agricultores. Asociado a esos intereses, se identificaba el proyecto de implantación, por parte de las agencias de fomento norte-americanas, de un modelo productivo agrícola generador de la dependencia científica y tecnológica de los trabajadores del campo. De este modo, la educación rural funcionó como un instrumento formador tanto de una mano de obra disciplinada para el trabajo rural cuanto de consumidores de los productos agropecuarios generados por el modelo de la agricultura importado (DEC: 297).

Una diferencia radical justifica la creación de un modelo de educación dirigido *al* campesinado y *por* el campesinado. Una nueva educación venida del campesinado y de las instituciones propias de identidad, pensamiento y lucha, en oposición a la *educación rural*, y también en una línea de teoría y acción crecientemente distanciada de la tradición de la *educación popular*.

Los movimientos sociales no poseen control alguno sobre una *educación rural* bajo control del poder de Estado, y su práctica pedagógica en verdad difunde en el "medio rural", como vimos en la cita de arriba, la misma pragmática ideología hegemónica de la enseñanza pública de las escuelas de la ciudad. He aquí el sentido en que una propuesta de *educación del campo* pretende ser su contracara. A partir de las experiencias pedagógicas de los movimientos campesinos, ella proyecta la creación y la consolidación de una educación escolar y paraescolar financiada por el poder público, pero ahora bajo control directo y pleno de los movimientos sociales del campo³⁰.

En el artículo *Educación básica del campo*, Lía María Teixeira de Oliveira retoma la idea central de una educación activamente contra-hegemónica, centrada en el protagonismo directo de las clases y de los movimientos populares.

La rebeldía como sentimiento/lucha por la emancipación es un vestigio pedagógico de diversas poblaciones campesinas, indígenas, caíçaras³¹, quilombolas, afectadas por represas, de agricultores urbanos, que están buscando la educación a partir de una perspectiva contra-hegemónica, conforme Gramsci nos enseña³². Fue exactamente eso que produjo la diferenciación de la *Educación del Campo* de la histórica educación rural: el protagonismo de los movimientos sociales del campo en la negociación de políticas educacionales, postulando nueva concepción de educación que incluyese sus cosmologías, luchas, territorialidades, concepciones de naturaleza y familia, arte, prácticas de producción, así como la organización social, el trabajo, dentro de otros aspectos locales

30 Como política de movimiento social popular, el MST establece acuerdos a nivel nacional, estadual y municipal con el poder público. Recuerdo que en Brasil la "educación fundamental" era competencia de los gobiernos municipales, aunque hubiera una legislación nacional de educación, cuyas leyes y fundamentos fueran cambiados periódicamente. Hay un acuerdo de que el Gobierno Federal de La Unión financia las escuelas del MST (más de 1. 800 en el país), a través sobre todo de PRONERA (un programa de apoyo a la educación del Instituto Nacional da Reforma Agrária). Sin embargo, se entiende que quien establece directrices de educación escolar y de jóvenes y adultos en los campamentos y asentamientos de la reforma agraria son colectivos del MST. En su artículo del diccionario, Roseli Caldart defiende con todas las letras que no cabe al poder de estado ni a cualquier política gubernamental la gestión ideológica y pedagógica de la educación del campo. Ella lo expresa de la siguiente manera: "La Educación del Campo, principalmente como prácticas de los movimientos sociales campesinos, busca conjugar la lucha por el acceso a la educación pública con la lucha contra la tutela política y pedagógica del Estado (reafirma en nuestro tiempo que no debe ser el Estado el educador del pueblo)" (DEC:262). Énfasis y paréntesis de la autora.

31 NdeT: Esta denominación se refiere a personas y comunidades del litoral de los estados de Paraná, São Paulo y Rio de Janeiro. Son agrupamientos que se han dedicado básicamente a la agricultura de subsistencia y la pesca. Si bien la propiedad y la producción es individual y/o familiar, estas comunidades mantienen diversas prácticas sociales basadas en la reciprocidad y la ayuda mutua. Las actividades de trabajo colectivo así como la realización de diversas festividades y manifestaciones culturales propias constituyen factores importantes de integración social comunitaria.

32 Recuerdo que en el caso brasileño –que podría ser común en otros países de América Latina– los movimientos sociales más movilizados se dividen de acuerdo con sus sujetos étnicos, culturales y sociales. Y aunque formen un activo "frente único" inclusive contra políticas y omisiones gubernamentales recientes, mantienen sus especificidades. Así, existen varios frentes de lucha: de pueblos indígenas, de comunidades quilombolas y de movimientos de negros, de pescadores ribereños o marinos (caíçaras), de poblaciones rurales desalojadas por represas e hidroeléctricas, de diferentes "pueblos de la selva" en la Amazonia (extractores de caucho y/o de castaña), al lado de agremiaciones sindicales y de clase en el campo y la ciudad. Algunos encuentran en instituciones de la Iglesia Católica sus más activos y persistentes apoyos, como el Consejo Misionero Indígenista (CIM) y la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT).

y regionales que comprenden las especificidades de un mundo rural (DEC: 238) *énfasis de la autora*).

Roseli Caldart nos acompañará aquí con dos citas suyas. Ella defiende que la *educación del campo* no es una mera modalidad pedagógica (educación) y geopolítica (del campo) que se contrapone a la educación de las escuelas rurales ofertadas por el poder público. Ella es “un fenómeno de la realidad brasilera actual”. Sin necesitar recordar lo que ocurrió también, venido del campo a la ciudad, con la educación popular de los años sesenta, ella sugiere que en el Brasil de ahora, una educación no solo para campesinos, pero a partir de luchas originadas en sus movimientos, una nueva educación emerge con la propuesta de recuperar una radicalidad emancipadora tal vez diluida a lo largo de los años. Veamos cómo ella afirma esto en una primera cita.

La Educación del Campo nombra un fenómeno de la realidad brasilera actual, protagonizado por los trabajadores del campo y sus organizaciones, que busca incidir sobre la política de la educación desde los intereses sociales de las comunidades campesinas. Objetivo y sujetos confían a las cuestiones del trabajo, de la cultura, del conocimiento y de las luchas sociales de los campesinos y al embate (de clase) entre proyectos del campo y entre lógicas de la agricultura que tiene implicaciones en el proyecto de país y de sociedad y en las concepciones de política pública, de educación y de formación humana (p. 257 en el original).

No muy diferente es lo que escribe Gaudêncio Frigotto en sus artículos *educación unilateral y educación politécnica*³³. Al lado de una crítica directa y radical a la oferta de educación a través de políticas públicas (de gobiernos del Partido de los Trabajadores, luego considerados como “de izquierda”), un nuevo acontecer en la educación brasileira, a partir de la propuesta de la *educación del campo*, pretende también reubicar en términos de clase y de lucha de clases algo que a lo largo de los años tendería a haber sido diferenciado y diluido en buena parte de las teorías de la “reconceptualización” de la educación popular a partir de los años ochenta. En Frigotto, un educador especialista en educación y mundo del trabajo, tal como en otros educadores dialécticos, la categoría “cultura” da lugar a la categoría “trabajo”, y una idea de “pueblo” como colectividad ampliada de personas y colectivos de la sociedad civil empeñados en frentes de lucha emancipadora, retorna a la idea de pueblo como clase y de procesos de transformación social como algo cuyo piso es la lucha de clases³³.

La denominación EDUCACIÓN DEL CAMPO, constituida a partir del proceso de lucha del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST), engendra un sentido que busca confrontar, al mismo tiempo, con una perspectiva restricta, colonizadora, extensionista, localista y particularista de la educación (crítica directa de la escuela pública oficial – CRB) y las concepciones de naturaleza fragmentaria y positivista de conocimiento. Por centrarse en la lectura histórica y no lineal de la realidad, el proceso educativo escolar (de la educación del campo – CRB) se vincula a la lucha por una nueva sociedad, y, por eso, se vincula también a los procesos formativos más amplios que articulan ciencia, cultura, experiencia y trabajo (p. 277, *énfasis del autor*).

Retorno a Roseli Caldart. A partir de los documentos fundadores de la *Educación del Campo* (algunos de sus autores escriben con mayúsculas) ella lanza mano de una diferencia entre preposiciones, para oponer el “del” al “para” y hasta al “con”, a fin de fundar la radicalidad popular de la educación del

³³ Llamo la atención sobre el hecho de que en su artículo del mismo diccionario: educación popular y educación del campo – nexos y relaciones, Concepción Paludo, una educadora popular de línea freireana, dialoga con Marx, con Ricardo Antunes (sociólogo marxista especializado en el mundo del trabajo), con João Pedro Stédile, ideólogo del MST, con Demerval Saviani y con Gaudêncio Frigotto. Ya en su artículo educación popular y sistematización de experiencias, Oscar Jara deja de lado a educadores y otros pensadores de línea dialéctica como los recordados por Conceição Paludo y otros.

campo. Al final, ¿a quién pertenece una educación? ¿Quién es no solo su usuario, su destinatario o incluso su coagente, sino el creador, educador y gestor de la educación?

En su origen, el 'del' de la Educación del Campo tiene que ver con ese protagonismo: no es 'para' y ni siquiera 'con': es de los trabajadores, educación del campo, de los campesinos, pedagogía del oprimido. . . Un 'del' que no es dado, sino que precisa ser construido por el proceso de formación de los sujetos colectivos, sujetos que luchan para tomar parte de la dinámica social, para constituirse como sujetos políticos, capaces de influir en la agenda política de la sociedad. Que representa, en los límites impuestos por el cuadro en que se inserta, la emergencia efectiva de nuevos educadores, interrogadores de la educación, de la sociedad, constructores (por la lucha/presión) de políticas, pensadores de la pedagogía, sujetos de prácticas³⁴.

En nombre de la propuesta de una nueva *educación del campo*, a través de diferentes convenios entre movimientos sociales populares y universidades brasileras, son creados cursos y programas de estudios que van de la alfabetización de adultos a escuelas para niños y jóvenes de campamentos y asentamientos de la reforma agraria, y de ellas a cursos superiores de formación de educadores, especialmente preparados para actividades pedagógicas "del campo", y no apenas "rurales". Cursos de *Pedagogía de la Tierra* con nivel de grado, de especialización e inclusive de maestría forman anualmente una nueva modalidad de educador en Brasil.

Dejo a otras personas la tarea de descender bastante más profundo en esta cuestión cuyo esbozo apenas diseño aquí. Así, quiero encerrar este tópico preguntando si en el momento presente no estaremos delante de por lo menos tres vertientes en el interior de, o en áreas de frontera de aquello que en su gramática más amplia y generosa podrá todavía ser llamada *educación popular*.

En la esquina derecha podemos situar las más diversas iniciativas, entre la teoría y la práctica, que asocian una cada vez más polisémica y, frecuentemente, vaga idea de educación popular a diversas vertientes y vocaciones de acciones sociales y, de forma más específica, de aquellas que se presentan como una de las varias modalidades de pedagogías fundadas en "principios freireanos", rediseñados por relecturas que los actualizan y/o los ajustan a esta o aquella dirección especializada de una educación vocacional. La educación ambiental popular es un buen ejemplo, así como lo son otras las diferentes propuestas de educación para la paz, educación y derechos humanos, educaciones en nombre de minorías sociales, étnicas o sexuales.

En el centro de nuestro diseño sitúo la educación popular en su tradición freireano-dialógica más directa. Aquí están situados educadores que se reconocen como herederos en línea directa de las propuestas originarias de la educación popular-dialógica. Aquellos que realizaron juntos, y como un acontecimiento territorialmente latino-americano, el proceso de reconceptualización. Aquellos que continentalmente se reúnen en torno al CEAAL, y que preservaron hasta hoy una diferenciada matriz esencialmente dialógica de acciones pedagógico-políticas emancipadoras. En el límite, sitúo aquí a educadores que aunque son lectores y usuarios de teorías críticas provenientes del marxismo, no se consideran practicantes de una educación dialéctica con base centrada en la lucha de clases, aunque el pueblo y los movimientos populares sean todavía reconocidos como el eje del protagonismo en el proceso de transformación social.

34 Está en la página 5 de un documento originalmente mimeografiado en Porto Alegre, con este nombre: *Educação do campo – notas para uma análise do percurso* [Educación de campo – notas para un análisis del recorrido]. La misma cita puede ser encontrada en el artículo de Ademar Bogo, un conocido militante del MST: *A questão da educação do campo e as contradições da luta pelo direito*, [la cuestión de la educación de campo y las contradicciones de la lucha por el derecho], en la página 96. El artículo de Ademar Bogo es uno de los escritos de un libro bastante recomendable para quien se interese por el propio surgimiento y el proceso de consolidación más recientes de una Educación de Campo. El libro es: *Educação do Campo e contemporaneidade – paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces*. [Educación del Campo y contemporaneidad – paradigmas, estrategias, posibilidades e interfaces]. El libro fue publicado en 2013 por la Editora de la Universidad Federal de Bahía donde se concentra uno de los más activos colectivos vinculados a la educación del campo, bajo coordinación del profesor Antônio Dias Nascimento. El libro contiene también el importante documento del Forum Nacional de Educação del Campo –FONEC– notas para análisis del momento actual de la Educación de Campo, celebrado en Brasilia entre el 15 y el 17 de agosto de 2012.

Finalmente, a la izquierda de nuestro diseño debo colocar las diferentes vertientes de algún modo afiliadas a una lectura dialéctica de la sociedad y de la educación. Vertientes, todas ellas fundadas en lecturas provenientes de algún origen marxista y centrada en el acontecer histórico de la lucha de clases. Creo que hoy son cada vez más raros los activistas y educadores comprometidos directamente con movimientos y procesos de luchas populares que se consideran “orgánicamente freireanos”, o que todavía se reconocen como educadores populares. Educadores que aun cuando preservan todavía algo de las ideas originales de Paulo Freire, no lo leen ya como la ruta de su mapa en las luchas de conquista de territorios y, menos todavía, como el puerto de llegada.

Creo todavía que la reciente instauración de la *educación del campo* en Brasil y en el “campo” de las luchas y propuestas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y de otros movimientos afiliados, constituye hoy el lugar social de tenor político en que una nueva vertiente de educación emancipadora surge y se afirma.

De la cultura al territorio

¿Había una palabra-generadora en los comienzos de lo que vino a ser la *educación popular*? Sí. Y ella no era “educación”, sino “cultura”. Recuerdo que *cultura popular* era el movimiento que nos unía. Recuerdo también que en la primera experiencia de alfabetización en el Nordeste del Brasil, “fichas de cultura” se destinaban a ser críticamente decodificadas por los alfabetizandos en sus dialógicos “círculos de cultura”. Y la “idea de cultura”, entre una filosofía y una antropología embrionaria que desaguaban en una pedagogía crítica, dialógica y “libertadora”, atravesaba todas las “fichas”, de la primera a la última. Recuerdo aquí que la secuencia de nuestras acciones de entonces eran de algún modo estas: tornar una pedagogía fundada en la idea de cultura, una acción pedagógicamente cultural; crear con el pueblo una “nueva cultura”, a partir de cambios de calidad en la consciencia del educando, con un progresivo tenor asumidamente político; dotar a este “tenor político” de un sentido contra-hegemónico orientado a acciones transformadoras y emancipadoras.

Aun cuando la actuación de los primeros movimientos de cultura popular fuera dirigida a campesinos y a comunidades rurales –así era en la gran mayoría–, la relación entre la educación popular y una lucha popular por la tierra era todavía vaga y francamente idealizada y difusa. La excepción fueron las Ligas Campesinas de Paraíba y Pernambuco.

Muchos años más tarde, a partir de los frentes de luchas por la tierra del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y de otros movimientos campesinos equivalentes, asociados a frentes de lucha de pueblos indígenas y, enseguida, de las innumerables comunidades quilombolas, una otra categoría, antes casi olvidada, se sobrepone a la idea generadora de “cultura” y pasa a consolidar el propio “suelo” de una emergente modalidad de educación, venida directamente de los movimientos campesinos. Su palabra llave es: “territorio”.

Entre campesinos, indígenas y quilombolas, un horizonte para más allá de aquello que da sentido a una acción por conquista local y geográfica de tierras o de territorios, desafía el desmontaje oficial y capitalista de una ancestral geopolítica y de una político-cartografía del país. Se trata ahora de no solo conquistar tierra expropiada y transformada en latifundio improductivo o entregado a la voracidad del agronegocio, así como territorios ancestrales de indios y de negros cercados por grandes haciendas, cuando no por empresas nacionales o transnacionales de minería y de explotación de la madera. Se trata ahora de, a partir de la conquista ampliada de tierras campesinas, quilombolas e indígenas, reescribir, de adentro para fuera y de abajo para arriba, toda una nueva cartografía popular.

Desde entonces el educador vinculado a alguno de los movimientos populares de lucha geopolítica y social por territorios de vida y de sentido de vida, se ve ahora comprometido con una lucha en nombre de acciones político-pedagógico-cartográficas cuya "escritura" no se traduce solo en y entre nuevos textos, sino también en y a través de un rediseño innovador de nuevos mapas sociales. No basta volver a pronunciar y nombrar ideológicamente al Brasil –o a América Latina– como en los años pioneros y después de ellos. Es preciso remapear geopolíticamente el país y el continente.

Desde el bosque hasta el campo y desde el campo hasta la ciudad (pues también en ella un sinnúmero de movimientos sociales de los "sin techo" están activos), diferentes actores sociales apagados, desconocidos, apenas conocidos, demonizados o folklorizados, ahora entran en escena y sin máscaras "muestran su cara". Campesinos, *caiçaras*, *seringueiros*³⁵, *castanheiros*³⁶ y otros "pueblos de la floresta", pobladores de quilombos, de *terras-de-santo*³⁷, de *faxinais*³⁸, de "fundos de pasto"³⁹, al lado de los innumerables pueblos y de las tribus indígenas de las etnias de Brasil salen al campo. Salen organizados en frentes de lucha, y a partir de sus difíciles, lentas, pero sucesivas conquistas, nos ayudan a reinventar el "mapa de Brasil", y a recrear una nueva y real cartografía social.

"Territorio", "territorialización", "procesos de territorialización", estas palabras apenas técnicas entre geógrafos del pasado reciente asumen, con los frentes de luchas de los movimientos campesinos, *quilombolas*, indígenas y otros, una connotación francamente pedagógica, y, por lo tanto, emancipadoramente política. Este nuevo decir-y-mapear pasa a significar no solo algo que a lo largo de la historia de un pueblo demarca una "natural" expansión de fronteras y una ocupación de territorio, sino que implica resignificar todo un proceso activo de reconquista de territorios usurpados históricamente, al lado de una reescritura de cartografías. Nuevas lecturas de la vida y de los lugares-de-la-vida que pasan de una geografía física donde las acciones humanas son casi complementarias, a una crítica geopedagógica en que las acciones humanas recrean y significan ahora el propio "físico" de un territorio.

Sin olvidar toda la labor de movimientos sociales populares de vocación urbana y todo el trabajo de educación popular realizado entre fábricas y favelas, una vez más, como en la aurora de los años sesenta en el Nordeste de Brasil, es del campo y del campesinado que emerge una polisémica y desafiante reescritura de alternativas de educación de los movimientos populares y al servicio de los movimientos populares. Es en la capacidad de los movimientos, que en buena medida acaban de publicar el *Informe de la Comisión Campesina de la Verdad*, que una educación popular para el siglo XXI se aparta de una entonces todavía vaga "idea de cultura", hacia la concreción geopolítica de "territorio", no solo el lugar social, sino toda una simbología de frentes de lucha y de conquistas⁴⁰.

35 NdeT: trabajadores extractores de caucho

36 NdeT: trabajadores recolectores de castaña

37 NdeT: Se refiere a terrenos urbanos registrados a nombre de un santo por donaciones realizadas a la Iglesia hasta fines del siglo XIX. Principalmente en el norte de Minas Gerais, son parte del modo de ocupación territorial. Sus ocupantes tradicionales están organizados en favor de lograr la propiedad plena.

38 NdeT: El sistema "faxinal" hace referencia a una forma de producción campesina de la región boscosa del centro-sur de Paraná. Son comunidades rurales que se destacan por el uso colectivo de las tierras, fundamentalmente para la crianza comunitaria de animales y la producción de yerba mate. Se han mantenido parcialmente al margen de los procesos de modernización, lo que les ha permitido sostener características culturales singulares y producir preservando el ecosistema.

39 NdeT: Las comunidades rurales de "fundos de pasto" se extienden por la zona semiárida de la "caatinga" (Nordeste de Brasil) y se caracterizan por la posesión y uso comunitario de la tierra. Principalmente se dedican a la crianza de chivos y la mayoría carece de títulos de propiedad, lo que ha determinado continuas acciones de tomas de tierras. Son consideradas por los organismos oficiales como "comunidades tradicionales", con identidades y valores comunes.

40 Este documento que llevó años para ser elaborado y cuyo conocimiento está aún restringido a círculos muy pequeños, acaba de ser publicado. Transcribo aquí el comienzo de la introducción del informe. "En 2012 fue creada la Comisión Campesina de la Verdad (CCV), uno de los frutos del Encuentro Unitario de los Trabajadores, Trabajadoras y Pueblos del Campo, de las Águas y de las Florestas. Este evento reunió, en Brasilia, en 2012, millares de campesinos de más de cuarenta organizaciones y movimientos ligados a la lucha por la tierra y por territorios, en memoria del 1o Congreso Campesino, realizado en 1961 en Belo Horizonte. Además de celebrar los más de cincuenta años del congreso de Belo Horizonte, el Encuentro Unitario articuló la diversidad de las organizaciones de campo en la construcción de alternativas políticas, económicas y sociales al agronegocio para el campo brasileño. Alternativas y banderas basadas en la defensa de la reforma agraria, en el respeto del medio ambiente, en la producción de alimentos saludables y en la soberanía alimentaria, en defensa de los derechos territoriales, en la generación de renta y en la mejora de la calidad de vida en el medio rural, entre otras banderas y luchas".

Sin que teorías, propuestas y prácticas de tenor freireanos hayan perdido o estén perdiendo a lo largo de América Latina su actualidad, creo que en el recorrido de su trayectoria ellas hacen interactuar diferentes focos y ejes de acción emancipadora, en la misma medida en que, sin olvidar sus primeros pasos, ellas saltan de una *antropo-pedagogía de la cultura* junto al pueblo, para una *socio-pedagogía de los movimientos populares*. Y desde ella y a través de ella, convergen a una *geopedagogía cartográfica* de las luchas populares por conquista de territorios⁴¹.

Hay un pasaje de Miguel Arroyo, en uno de los artículos del *Diccionario de la Educación del Campo*, que traduce con felicidad lo que describo aquí. En el flujo de acciones del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y de otros movimientos de la Vía Campesina, desde una lucha de treinta años en favor no apenas de una reforma agraria, más de toda una transformación de la sociedad brasilera a través de conquistas populares sobre la tierra, traspasa una idea que polisemiza y amplía el sentido y el tenor simbólicamente político y pedagógico de "territorio".

Convivimos con varios y entrelazados territorios geográficos, sociales y culturales expropiados, desde los cuales luchamos en nombre de reconquista no solamente de tierras, sino de saberes, sentidos y significados que fueron expropiados junto con la tierra, y que envuelve justamente a la educación y su lugar social más elocuente: la escuela. A través de proyectos de creación popular de otro saber, un lugar social a ocupar militantemente es el *territorio-escuela*. Es lo que Miguel Arroyo anota en el artículo *Pedagogía del Oprimido*.

La Pedagogía del Oprimido encuentra su afirmación en los procesos educativos extraescolares, sobre todo, pero también inspira otra escuela, otras prácticas educacionales escolares. El rasgo más radical: ocupar el territorio-escuela. Los movimientos sociales, al luchar por tierra, espacio y territorio, articulan las luchas por la educación, por la escuela –las luchas por derechos a territorios. Muestran la articulación entre todos los procesos históricos de opresión, segregación y deshumanización, y reaccionan luchando en todas las fronteras articuladas de liberación. Escuela es más que escuela en la pedagogía de los movimientos. Ocupemos el latifundio del conocimiento como una más de las tierras, como uno más de los territorios negados.

La escuela, la universidad y los cursos de formación de profesores del campo, indígenas y quilombolas son otros territorios más de lucha y de ocupación por derechos. La negación, la precarización de la escuela, es igualada como una expresión de la segregación-opresión histórica de la relación entre clases. Ya la escuela repolitizada es más un territorio de lucha y ocupación, de liberación de la opresión. La Pedagogía del Oprimido es radicalizada en la pedagogía escolar por las luchas de los movimientos por educación del campo, por escuela del campo en el campo⁴².

Aquello que en los años sesenta/setenta atribuíamos a la cultura y comprendíamos como tarea pedagógica de una educación popular, entendida como una región de la cultura, al mismo tiempo que tratábamos de atribuir –con la compañía frecuente de Antonio Gramsci– a la idea de cultura su olvidado tenor político, es ahora retomado, sobre todo por la educación del campo, como una

41 Y no sólo en Brasil. Sobre todo en los países marcadamente pluriétnicos, como Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, los de América Central y Caribe, México y Brasil, etnia y territorio se suman ahora como dos frentes sociales y simbólicos de una misma lucha popular. En este sentido recomiendo algunos pequeños (grandes) libros de una nueva colección de estudios populares colombianos. Las Ediciones Desde Abajo está publicando una Colección Primeros Pasos, dirigida a activistas populares y a movimientos e instituciones de mediación. Entre sus primeros libros recomiendo especialmente: *Producción social del espacio; el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*, de Carolina Jiménez y Edgar Novoa; *Hacer historia desde Abajo o desde el Sur*, de Alfonso Torres Carrillo.

42 Este largo pasaje es parte del artículo *Pedagogía del Oprimido*, que va desde la página 553 a la página 560 del *Diccionario de la Educación del Campo*. La cita de Miguel Arroyo está en las páginas 559 y 560. La idea de territorios simbólicos, más tarde culturales y pedagógicos, y de una lucha popular por otras territorializaciones, está presente en recientes trabajos del educador colombiano Marco Raúl Mejía, hoy uno de los más fecundos y activos educadores populares en diálogo con el momento presente, sobre todo de América Latina y uno de los más lúcidos críticos de los procesos actuales de colonización simbólica, entre los medios y la escuela. Ver referencias de los libros en la bibliografía.

cartografía de valor político-popular que relocaliza en la “base de la historia” los términos de las alternativas de una educación emancipadora de movimientos indígenas, quilombolas, populares.

Tanto “en aquellos tiempos” como ahora, la historia se repite y, como en Marx, rediseña, entre viejos y nuevos términos –como “capitalismo neoliberal” o “globalización”– o bien su farsa, o bien su tragedia. Ayer como hoy hay expropiaciones que son simbólicas, hay apropiaciones que son culturales, hay latifundios que son de saberes y, más que “en aquellos tiempos”, hay no solo personas –entre casi esclavos y operarios mal pagos– productores de mercaderías, sino un sistema de mercado que transforma ahora las personas en mercadería. Hay, por lo tanto, luchas de conquistas territoriales que deben operar en estos y sobre estos dominios.

Aun debiendo confesar por escrito que no profundicé debidamente en este tema, debo decir que creo que con una fuerza tal vez todavía inadvertida entre nosotros, la educación popular –tomada aquí en su sentido más generosamente abarcativo– se mezcla con la idea de territorio en por lo menos dos direcciones. Una de ellas es más antigua, y la otra más actual, por lo menos cuando es asociada a nuevas formas de acción pedagógica desde movimientos populares del campo.

La primera está en el hecho de que con el advenimiento de la educación popular –como un acontecer cultural situado y datado–, al lado de un diálogo creciente entre movimientos sociales del continente, una nueva geografía política de América Latina surge y se impone. En dirección distinta del currículo oficial de nuestras escuelas públicas, una lectura de América Latina y Caribe (y, por extensión, todo el mundo) nos obliga a desfronterizar toda una “historia nacional nacionalista” que hasta hoy ocupa casi todos los libros de nuestras “historias patrias”. Aunque las empresas multinacionales de agronegocios (“Monsanto”, por ejemplo) “globalizan” tierras y territorios, frentes indígenas campesinos de luchas emancipadoras “desterritorializan” falsas fronteras en nombre de no solo territorios, sino también de pueblos emancipados. Pueblos que, justamente por estar luchando por su emancipación, pueden incorporar a la misma lucha otro mapa popular de un mundo finamente sin fronteras, o con fronteras abiertas a la acogida de los otros que no seamos nosotros.

La segunda reside, a mi forma de ver, en la evidencia de que, sobre todo entre campesinos militantes de la Vía Campesina y, más aún, a través de los movimientos de los pueblos-testigos (indígenas y otros), entre los Andes y la Amazonia una nueva endo-educación se asocia a una lucha emancipadora vivida en nombre de no apenas la afirmación de derechos a territorios ancestrales y a la salvaguarda de modos patrimoniales de ser y de vivir. Vivida y practicada también en nombre de la expansión de saberes, sentidos y significados ancestrales y asumidamente primitivos, que desde la selva a la ciudad nos proponen con una inocente y aguerrida osadía, otras formas de pensar, de sentir, de vivir y de ser. Nuevas alternativas de lo imaginario y de la vida que podrían acrecentar a los nuevos saberes y valores todavía acentuadamente occidentales y europeos, toda una otra ciencia. O, más aun, un otro saber menos subalterno a la ciencia y más atento y abierto a la sabiduría²⁹.

La educación popular: el descubrimiento de nosotros mismos

De vez en cuando, a Paulo Freire le gustaba decir que nosotros, aquí del “lado del Sur del mundo”, cuando nos sentimos medio perdidos no debíamos decir que “yo perdí mi Norte”, sino “mi Sur”. Y la innovadora palabra “surear” era común en su boca.

Nunca realicé investigación alguna a este aspecto y espero nunca tener que realizarlo. Pero hasta donde alcanza mi memoria y la de personas de Brasil, de América Latina y de otros rincones del mundo con los que conversé, todo lleva a creer que por lo menos en los últimos sesenta años, en apenas tres momentos y por causa de tres creaciones exclusivas o parcialmente latinoamericanas, personas y centros de estudios y/o de acción social nos leyeron y nos oyeron como instauradores de

algo que al final resonó hacia fuera del continente. Entre los posibles nombres elijo estos para nombrarlas aquí: la *educación popular*, la *investigación participante* y la *teología de la liberación*. Convoco a Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Gustavo Gutiérrez como testigos –un brasileño, un colombiano y un peruano–, y permanezco a la espera de quien me complete o corrija.

Desde un punto de vista identitario y dialógico, esta evidencia es importante, pues aunque sea en buena medida “por la puerta del fondo”, con la educación popular por primera vez de hecho dialogamos con educadores de todo el mundo no como quien oye, copia, aprende y adapta, sino como alguien que también tiene algo que decir y proponer de nuevo y de transformador.

Y antes de nosotros quiero convocar aquí el testimonio del propio Paulo Freire. Quien lea con atención *Pedagogía del Oprimido*, así como sus libros en diálogo con África, verá que sus lecturas recorren autores del “primer mundo”, y también “tercermundistas” como Amílcar Cabral, Samora Machel, Franz Fanon y Alfredo Memni. En reiteradas declaraciones “en vivo”, Paulo nos incentivaba a “surear” nuestras lecturas y mentes. Y nos desafiaba a buscar en autores entre el África y la Nicaragua insurgentes, por lo menos buena parte de las fuentes originales y esenciales de nuestros diálogos.

Y esta es apenas la punta de madeja de algo que vivimos intensamente aquí en América Latina desde el amanecer de los años sesenta. Pero es algo que con frecuencia olvidamos, tal vez de tanto acostumbrarnos a haber vivido lo que vivimos. Hablo aquí del hecho de que tanto en el campo exclusivo de la educación cuanto en el de acciones sociales contestatarias a ella asociadas de algún modo, por primera vez un modo de pensar, de proponer y de practicar “una educación” como una “pedagogía del oprimido”, nos latinoamericaniza.

¿En qué otro momento de nuestra historia nacional y, sobre todo, latino-americana, alguna modalidad de práctica emancipadora a través (también) de la educación, nos hace saltar fronteras y nos coloca cara a cara, en diálogo, después de las sucesivas independencias (siempre relativas) de nuestras sociedades nacionales? Probablemente apenas en algunas situaciones, si se quiere efímeras, si se quiere más duraderas, de movimientos emancipadores de cuño socialista y/o anarquista⁴³.

Sin embargo, hasta donde mis estudios y mi memoria alcanzan, reconozco que solo con el advenimiento de la educación popular –y también de la teología de la liberación, de la investigación participante y de otras prácticas emancipadoras-populares estilo “MST brasileiro”– es que dos acontecimientos, a mi forma de ver de extrema importancia, ocurren entre el comienzo de los años sesenta y la madurez de los setenta. Lo primero: la educación popular acalla una lectura venida del Norte, y en poco tiempo genera sus autores-actores, al lado de un creciente y vigoroso repertorio de teorías, de propuestas y programas de acción y de prácticas emancipadoras. Lo que más debe ser resaltado en este acontecer es el hecho de que no se limita, por ejemplo, a “Países del Cono Sur”, sino que se extiende desde los desiertos del Norte de México hasta la Patagonia Argentina.

Traigo aquí mi propio ejemplo. Durante los años que van de 1963 a 1966/68, conozco y leo a educadores populares brasileños que asocio a pensadores de Europa. A partir de 1966/68 invierto radicalmente el eje de mis lecturas, de autores que “hacen mi cabeza” y de educadores con quienes dialogo, reduzco en algo la lectura de los “apenas brasileños” y reduzco bastante la de “educadores del primer mundo”⁴⁴. En pocos años dialogo, entre encuentros, cursos y otras vivencias, con

43 Recuerdo que en algunos lugares del Brasil, especialmente en São Paulo y en Río Grande del Sur, fueron creadas y florecieron “escuelas anarquistas”. Algunas de ellas dedicadas a obreros y a hijos de obreros, fueron violentamente reprimidas por “dictaduras militares” en los comienzos y mediados del siglo XX. Desconozco experiencias semejantes en otros países, pero tengo motivos para sospechar de sus existencias. No sé si algún intercambio extra-frontera existió en algún momento. (Nota de la redacción: escuelas para obreros creadas por anarquistas y socialistas hubo en la misma época en Argentina).

44 Pero debo confesar que esta “conversión a nosotros mismos” es parcial. Siendo al mismo tiempo un activista social a través de la cultura y de la educación popular, a partir de 1972 inicio mi formación como antropólogo. Mis lecturas académicas, sobre todo en mi “Maestría en Antropología” en la Universidad de Brasilia, son francamente inglesas, norteamericanas y, más tarde, francesas a través de Lévi-Strauss. Durante años me obligaron a leer ingleses y norteamericanos y en inglés. Sólo más tarde y más autónomo, pude participar de todo el afán de diálogo con científicos sociales y principalmente antropólogos de España y de América Latina. Los de Europa y de los EUA me aportaron conocimiento y ciencia. Los de América Latina conciencia y

educadores populares latino-americanos, como hago de ellos hasta hoy mis interlocutores y "maestros" más frecuentes y más esenciales⁴⁵.

La segunda. Y ella es derivada directa de la primera. Por una primera vez somos obligados a saltar fronteras. Somos convocados a abrir la puerta estrecha de "nuestros autores nacionales" y establecer un abierto diálogo transnacional con personas de otros países, de otras formaciones, de otras escuelas de pensamiento. La bibliografía de nuestros estudios, a menos que sea referida a algún tema estrictamente "nacional" (como "la lucha por la escuela pública en Argentina durante la dictadura militar") no puede dejar de buscar referentes entre educadores de varios de nuestros países y de varios momentos del acontecer de la educación popular, de acciones sociales emancipadoras y de movimientos sociales populares.

Imagino que de forma tan amplia y dialógica, apenas la literatura –y asimismo en términos de largo plazo– habrá producido entre nosotros una tan desbocada abertura dialógica latino-americana y, entre latino-americanos, tan extrafronteras. Después de Paulo Freire –él mismo, un hombre que, sin desnacionalizarse (ni "desnordestinizarse", en su caso específico), rápidamente se reconoce un educador de vocación popularmente universalista –la educación popular dialoga entre nosotros a partir y desde un no-lugar.

Al partir de una descentralidad tan perenne y tan visible, resulta impropio buscar en América Latina cualquier lugar-nacional donde ella pueda ser hoy "más central". Para recordar apenas algunas personas de nuestros "tiempos pioneros", recuerdo que a lo largo de varios años las personas más presentes en mis lecturas y diálogos eran Pablo Latapi, Félix Cadena, Oscar Jara, Beatriz Bebiano Costa, Moacir Gadotti, Osmar Fávero, Carlos Alberto Torres, Sergio Martinic, Jorge Osório, João Bosco Pinto, Paulo Rosas, Orlando Fals Borda, Maria Teresa Sirvent, Pancho Vio Grossi, Sylvia Schmelkes, Adriana Puigrós, Ricardo Cetrullo, Isabel Hernandez, Adriana Puigross, Rosa Maria Torres, Balduino Andreolola, Marcela Gajardo, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrilo, Eduardo Galeano, Augusto Boal (y su teatro del Oprimido) y, claro. . . Paulo Freire. Y eran tiempos en que en mi vieja vitrola se mezclaban discos long-play de Chico Buarque, Milton Nascimento, Geraldo Vandré, Daniel Vigiletti, Anibal Ponce, Víctor Jara, Violeta Parra, Pablo Milanez y hasta Joan Baez.

Era a través de nosotros mismos que íbamos "a los otros", los de más lejos y del otro lado del Océano Atlántico y del Ecuador. Descolonizados geopolíticamente, temprano aprendimos a descolonizarnos continentalmente. Aún en tiempos de Paulo Freire, retornado de su largo exilio y activamente presente entre nosotros, inclusive ahora como profesor de universidades paulistas, de modo alguno el Brasil se constituye como una "pequeña Meca" de la educación popular. Recuerdo de las varias veces en que viajamos juntos, entre lugares de Brasil y de la Nicaragua Sandinista, aun cuando le tocaba una solemne palestra de abertura de algo, en la mayor parte del tiempo él se colocaba más como un oyente dialogante atento que como un alguien casi-único a ser oído.

Entre nosotros ningún país se torna central. Ninguna universidad latino-americana u otro cualquier "centro de estudios" es en momento alguno hegemónico. Ninguna, ninguno de nosotros, desde los

sabiduría. Y, en términos de "sabiduría", más los campesinos y los negros con quienes conviví e investigué (y sin investigar más, conviví hasta hoy) que los antropólogos que me enseñaron a investigarlos.

45 Un extraño y hoy conocido acontecimiento personal puede bien ilustrar todo esto. Entre 1969 y 1971 participo de un pequeño equipo que, a través del Centro Ecueménico de Documentación e Información, viaja por la "América Española", durante los años de plena dictadura en Brasil, difundiendo ideas de educación popular y del "método Paulo Freire". Como resultado de esta experiencia escribo pequeños textos que son mimeografiados y difundidos, más en los Andes del Ecuador que en el Nordeste de Brasil. En una reunión en Montevideo resolvemos reunir mis escritos en un libro y publicarlo. Una editora de Argentina, Siglo XXI, lo recibe y edita. Dado el temor de que en el libro saliera mi nombre, es publicado en nombre de Julio Barreiro, un amigo teólogo uruguayo. Con el golpe militar en Argentina el libro: Educación popular y proceso de concientización pasa a ser editado en México y después en España. Alcanza más de 15 ediciones y apenas diez años después de la primera edición en español es publicado en Brasil, por la Editora VOZES, apareciendo yo mismo como traductor de mi libro. Una breve lectura tornará evidente como ya entonces un diálogo con latinoamericanos surge en el libro. En Brasil el mismo libro tuvo apenas dos ediciones.

“más antiguos” a los “más jóvenes” fue o es “referencia notable”. La metáfora de los “círculos de cultura” de los años sesenta se torna realidad metonímica de todos los años y eras siguientes.

Insisto en que en términos de historia y de pedagogía militante, este hecho no es ni marginal ni folklórico. Me parece esencial, y cuesta creer que en sus académicas miopías una “historia oficial de la educación en América Latina” pueda atravesar los años, de los sesenta a los días de hoy, sin darse cuenta de la importancia cultural y transcultural de este acontecimiento.

Referencias

Caldart, Roseli Salete. 2012. Pereira, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo e Frigotto, Gaudêncio (orgs), *Dicionário da educação do campo*, – 2ª edição, Expressão Popular, FIOCRUZ, E. P. S. Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro

Torres Carrillo, Alfonso. 2012. *La educación popular – trayectoria y actualidad* – 2ª edición, Editorial El Buho, Bogotá.

Chauy, Marielena. 2006. “Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico-político”. En publicación: *Filosofia Política Contemporânea: Controvérsias sobre Civilização, Império e Cidadania*. Atilio A. Boron, 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Departamento de Ciência Política. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. ISBN-13: 978-987-1183-40-1 Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolconbr/Chauy.pdf>.

Coelho, Norma Elizabeth Pereira. 1987. *Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Dussel, Enrique. 2014. *Política da libertação – história mundial e crítica – volume 1*. Editora IFIBE, Passo Fundo.

Favero, Osmar (org). 1983. *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta*. Editora Graal, Rio de Janeiro.

Jiménez, Carolina e Novoa, Edgar. 2014. *Producción social del espacio; el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá.

Freire, Paulo. 2014. *Pedagogia do Oprimido*, edição fac-símile. Editora do Instituto Paulo Freire, São Paulo.

Freire, Paulo, Gadotti, Moacir, Saviani, Demerval, Brandão, Carlos Rodrigues e outros. 1988. *A educação como um ato político partidário – PT*, Editora Cortez, São Paulo.

Gadotti, Moacir e Torres, Carlos A (orgs). 1994. *Educação popular – utopia latino-americana*. Editora Cortez, Editora da USP, São Paulo

Ibáñez, Alfonso e Aguirre, Noel Ledezma. 2013. *Buen vivir, vivir bien – una utopia en proceso de construcción*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá.

Jaeger, Werner. 2009. *Paidéia – a formação do homem grego*. Editora Martins Fontes, São Paulo.

Jara, Oscar Hollidey. 2014. *La sistematización de experiencias – practica y teoria para otros mundos posibles*, Colección: Educación popular y saberes libertários. Centro de estudios y publicaciones ALFORJA/CEAAL, Lima.

Nascimento, Dias Nascimento, Rodrigues, Rosana Moura e SODRÉ, Maria Dorath (org). 2013. *Educação do Campo e contemporaneidade – paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces*. Editora da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Novaes, Adauto. 2011. *A invenção das crenças*. Edições SESC/SP, São Paulo.

Novaes, Adauto. 2004. *Civilização e barbárie*. Companhia das Letras, São Paulo.

Saviani, Demerval. 2000. *Pedagogia histórico-crítica*. Editora Autores Associados, Campinas.

Streck, Danilo e Esteban, Maria Tereza (orgs). 2013. *Educação popular – lugar de construção social*. Editora VOZES, Petrópolis.

Tolstoi, Liev. 2011. *Liev Tolstoi – os últimos dias*, Companhia das Letras, São Paulo.

Torres, Alfonso Carrillo. 2012 *La educación popular – trayectoria y actualidad– 2ª edición*, Editorial El Buho, Bogotá

Torres, Alfonso Carrillo. 2014. *Hacer história desde Abajo y desde el Sur*. Ediciones Desde Abajo, Bogotá

Extensión Universitaria: ¿Para qué?

Curricularización de la Extensión Universitaria desde la perspectiva de la educación popular^{1,2}

Moacir Gadotti³

Universidad de São Paulo

Por qué, pese a ser considerada una función universitaria, con más de cien años de historia, carece del efectivo reconocimiento que tienen la docencia y la investigación.

La extensión universitaria cuestiona el sentido de la universidad y nos pone en cuestión a nosotros mismos en ese hacer. Existe una diversidad de prácticas, no hay consenso en su definición, hay una falta de claridad en su conceptualización, que da cuenta de diferentes posibilidades de relación de la universidad con la sociedad.

En la realidad debaten, confrontan modelos de extensión. No suele estar integrada al proyecto institucional global y existe, por lo general, una discontinuidad de los proyectos, así como una falta de articulación entre grupos que hacen actividades semejantes, aunado a una falta de financiamiento.

Universidad, sociedad y extensión universitaria. Dos tradiciones

La extensión universitaria surge en Inglaterra en el siglo XIX, como educación para los adultos que no tenían acceso a la universidad. En Europa estaba ligada a la elevación cultural de los trabajadores. En Estados Unidos, a la prestación de servicios profesionales, en un enfoque pragmático. Argentina retoma de Europa el movimiento universitario ligado al socialismo, a las universidades populares. La Reforma Universitaria del 18: la universidad es un instrumento al servicio de las clases dominadas o un freno a las experiencias organizativas.

La extensión es desde 1918 una función central de la universidad desde modalidades diversas: cursos, conferencias; y más ligada al modelo español. Abocada a mejorar las condiciones materiales y

¹ Este artículo fue inicialmente publicado en Redes, Revista de Extensión Universitaria Facultad de Filosofía y Letras, UBA, N 6, <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8145/7139>. Traducción por Jessica Visotsky. Revisión y corrección por Matheus Cardoso Da Silva. Fecha de consulta: 2-03-21.

² **Nota de Jessica Visotsky (coordinadora del libro):** Este texto fue compartido por el Profesor Gadotti en julio de 2017 en ocasión de estar visitando el Instituto Paulo Freire en San Pablo. Acordando un encuentro para el día siguiente, el profesor Moacir me envía este documento para discutirlo en el encuentro que tendríamos. Fue un encuentro muy cálido en el Instituto Paulo Freire, en la biblioteca de Paulo, conversamos y compartí conmigo y mi hijo sus miradas, pensamientos y sentires sobre Paulo, sobre la universidad pública, sobre la extensión universitaria y sobre la enseñanza de los derechos humanos.

El texto es una selección de aquel texto original que Gadotti compartiera en esa ocasión recuperando aquellos aportes que pueden ser relevantes para pensar la extensión universitaria en nuestro país. Fue inicialmente traducido para compartir en el marco de una Conferencia para la "Semana de la Extensión: Aportes de la extensión universitaria en la formación de estudiantes". Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, 26 de setiembre de 2017.

³ Presidente Honorario del Instituto Paulo Freire. Profesor jubilado de la Universidad de São Paulo.



culturales de los mineros asturianos y sus familias. Se planteaba la salida de la universidad más allá de sus muros.

Tanto en Brasil como en toda América Latina, en la práctica, dos vertientes de la extensión universitaria confrontan. Una vertiente asistencialista y otra no asistencialista (extensionista y no extensionista).

La primera entiende a la extensión como una transmisión vertical del conocimiento, un servicio asistencial, desconociendo la cultura y saber popular.

Es una transmisión de los que tienen a los que no tienen, en una especie de ruta de mano única: sólo va de la universidad a la sociedad. La mano inversa no es considerada. Es entendida como no existente. No se tiene en cuenta lo que la sociedad entrega a la universidad, ya sea en términos de la sociedad sustentando a la educación superior, o sea en términos del propio saber que la universidad elabora. Para que la universidad se inserte en la sociedad de modo consecuente debe considerarse necesariamente la mano inversa también (Calderón; 2003:37).

La segunda vertiente entiende a la extensión universitaria como comunicación de saberes. Es una versión no asistencialista de la extensión. La propuesta de Paulo Freire de sustitución del concepto de extensión por comunicación va en esta línea. Ella se fundamenta en una teoría del conocimiento, respondiendo a la pregunta: cómo se aprende, cómo se produce conocimiento. Una teoría del conocimiento fundamentada en una antropología que considera todo ser humano como un ser inacabado, incompleto e inconcluso, que no sabe todo, pero que también no ignora todo.

En Brasil, en las últimas décadas, hay un esfuerzo para superar el perfil más asistencialista de la extensión. Experiencias, considerando las necesidades de la sociedad, surgieron en numerosas Instituciones de Educación Superior (IES), creando alternativas concretas con base en el diálogo Universidad-Sociedad, construyendo consensos en busca de la superación de la tradición asistencialista y produciendo conocimiento académico y científico de alto nivel en favor de los ciudadanos (Oliveira Neto *et al*, Orgs, 2015).

"Doble mano" significa intercambio de saberes académico y popular, que tiene por consecuencia no solo la democratización del conocimiento académico, sino igualmente una producción científica, tecnológica y cultural enraizada en la realidad. La extensión debe influenciar la enseñanza y la investigación y no quedar aislada de ellas, de la universidad como un todo de las aspiraciones de la sociedad, "entrelazando" saberes y conocimientos (Santos Júnior, 2013). El proyecto político-pedagógico institucional de la Universidad necesita explicitar lo que ella piensa sobre la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión en sus articulaciones.

Nueva centralidad de la extensión universitaria

Existe una preocupación por los estudiantes, por procesos de formación. Los jóvenes se comprometen en voluntariados, en procesos de formación. Se comprometen como sujetos políticos, ponen en cuestión la objetividad del conocimiento. Esto nos lleva a pensarnos en nuestras historias como pueblos.

La curricularización de la extensión es parte, por un lado, de la indisociabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión en la universidad, y, por otro, de la necesaria conexión entre universidad y sociedad, realizando el papel social de la universidad, desde la relevancia social de la investigación y la enseñanza.

Aún persiste una enorme dispersión teórica sobre el concepto de extensión universitaria. Por eso hay que aclarar qué entendemos por Extensión; es fundamental, para caminar este territorio, la necesaria reforma de la universidad, y para la radicalización de la democracia.

El concepto de extensión universitaria se encuentra en una profunda reformulación.

Las críticas se dirigen tanto a las prácticas asistencialistas cuanto a la sumisión al mercado: se cuestiona sobre todo a la extensión universitaria separada de la enseñanza y de la investigación. Lo que es promisorio en este debate es que la extensión universitaria hoy está puesta sobre la mesa y los caminos están abiertos para que ella sea revalorizada como esencial para un proyecto de universidad y de sociedad.

¿De qué extensión estamos hablando?, fue la pregunta que Paulo Freire se hizo hace más de cincuenta años. La visión freireana de extensión la entiende como comunicación y transformación, no como entrega, asistencia, o que dé lugar a una vinculación con mercado.

Universidad y Educación Popular

Es difícil establecer el momento preciso en el que la educación popular fue acogida por la Universidad. Esta cuestión, colocada por mail a un grupo de educadores, fue planteada recientemente por una educadora popular que está escribiendo una tesis de doctorado sobre la relación entre Universidad y Educación Popular, la profesora Fernanda dos Santos Paulo, de la UNISINOS (RS), dirigida por el profesor Danilo Streck.

El profesor Osmar Favero respondió de esta forma a la inquietud de Fernanda, que preguntaba ¿cuándo la Educación Popular fue acogida por la Universidad?:

Creo que, en un primer momento, en el campo práctico, la Educación Popular entró en la Universidad por la extensión. En el Nordeste, la Facultad de Educación de la UFC debe haber sido una de las primeras en hacer esto. Creo, también, que PRONERA dio un gran impulso a esto, en los años setenta. Asimismo, antes, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ijuí (RS), creada en 1957, incorporó a la Asesoría a los movimientos populares desde los primeros años de su funcionamiento y, principalmente, a partir de 1964, en la perspectiva de la Educación Popular. Me parece que la UNIJUL fue una de las primeras en ofrecer sistemáticamente cursos para los movimientos sociales de la región, inclusive para el MST.

También recomendó, para mayores detalles, los libros de Mário Osório Marques (1984; 2003). Además, para Osmar Fávero, la educación popular como una perspectiva teórica entró en la universidad por la pos-graduación, a partir del inicio de los años setenta, con las investigaciones de la historia de los movimientos y experiencias hechas como base para disertaciones y tesis.

Son de esa fase los estudios pioneros de Celso de Rui Beisiegel (2004; 2008) y Vanilda Paiva (1984; 1987). Osmar Fávero hace referencia también a un artículo de Oscar Jara, "El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla", publicado en el libro organizado por Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, *Educación Popular: Utopía Latino-americana* (1994), en el cual él sustenta que la educación debe estar al servicio de los movimientos sociales populares.

Carlos Rodrigues Brandão escribió para la profesora Fernanda recordando las "universidades populares" de los años sesenta en un sentido freireano, «que incorporan cursos de educación popular en una Universidad no-popular», y da el ejemplo de la UFPA, donde «asociaron cursos, facultades, centros de estudio oficiales a cuestiones y clases populares: pedagogía de la tierra, educación del campo, etc. , con extensión a grupos y comunidades tradicionales, como pueblos quilombolas,

indígenas, etc. , que, por medio de la pro rectoría de investigación abren espacios para lo popular». Recordó, también, que la Universidad de Uberlândia, la PROEX (Pro-Rectoría de Extensión), respondía por actividades populares y publicaba una revista de Educación Popular.

Paulo Freire dio importantes contribuciones a este movimiento de Educación Popular (ASSUMPÇÃO, org., 2009). Son particularmente pertinentes para esta, algunos de sus principios político-pedagógicos: a) teorizar la práctica para transformarla; b) reconocer la legitimidad del saber popular; c) la investigación participante; d) la armonización e interconexión entre lo formal y lo no formal; e) combinar trabajo intelectual con trabajo manual, reflexión y acción, la concientización, el diálogo y la transformación.

Las inspiradoras contribuciones de Paulo Freire a la Educación Popular continúan muy actuales, constantemente reinventadas por nuevas prácticas sociales, culturales y educativas, entre ellas: a) la politicidad inherente al acto; b) el rechazo al pensamiento fatalista neoliberal; c) una pedagogía comprometida con la ciudadanía activa; d) la ética como referencia conceptual central de búsqueda por la radicalización de la democracia.

Para Paulo Freire, la Educación Popular «se delinea como un esfuerzo en el sentido de la movilización de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular [...]» (en: Torres, org., 1987:74).

Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos, sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa (Torres, org., 1987:86-87). Paulo Freire, cuando fue Secretario de Educación de San Pablo (1989-1991), instituyó la educación popular como política pública, con propuestas y proyectos como el MOVA-SP (Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos en la Ciudad de San Pablo). Los medios de comunicación de las elites criticaron mucho su gestión, pero él dejó un gran legado y repercute, hasta hoy, en muchas municipalidades. La gestión de Paulo Freire inspira, hasta hoy, un gran movimiento por una Política Nacional de Educación Popular.

La Educación Popular tiene hoy la cara de los movimientos sociales (GOHN, 2009), luchando por la vivienda, por el acceso a la tierra, por los derechos humanos, la ecología, la salud, el empleo, la diversidad étnica, racial, de género, sexual, etc.

La Educación Popular como modelo teórico de reconceptualización puede ofrecer grandes alternativas tanto para la educación formal como para las universidades, aquí entendida como un paradigma, como una concepción general de educación y no, simplemente, como una educación de las clases populares.

Con frecuencia nos preguntan: ¿puede la universidad ser popular? Una universidad es popular, según Paulo Freire, por aquello que ella dice y por aquello que ella hace con relación al poder. Una universidad es popular por su proyecto de universidad, por sus currículos, por sus contenidos, por las formas y métodos de trabajarlos, por sus opciones.

Como ya nos alertaba el sociólogo Florestan Fernandes, uno de los grandes defensores de la educación pública con carácter de popular en los años sesenta, «democratizar la enseñanza no significa solo expandir la red de escuelas, manteniendo los patrones elitistas y de privilegio social. La enseñanza precisa ser democrática en su estructura, en la mentalidad dominante, en las relaciones pedagógicas y en los productos de los procesos educacionales» (Fernandes, 1960:163). Lo que da grandeza a las universidades, sustentaba él, no es lo que se hace dentro de ellas, es lo que se hace con lo que ellas producen. "Universidad Popular" es un concepto rico de historias y de significaciones.

Los primeros movimientos que podrían ser llamados de “populares” en relación a la Enseñanza Superior, nacieron en el siglo XIX, cuestionando el elitismo de la universidad y exigiendo su democratización.

En el inicio del siglo XX surgen, como alternativa al elitismo, las “Universidades obreras”, universidades de los trabajadores. Antonio Gramsci se formó en una de ellas. Las Universidades Populares se esparcieron por Europa, cuestionando menos el sentido de la universidad y más el acceso restringido a ellas.

En América Latina tenemos como pionera la conocida reforma de la Universidad de Córdoba (1918). El movimiento estudiantil de Córdoba propugna una Extensión Universitaria procesal, comprometida con los cambios sociales, enfatizando la relación entre la universidad y la sociedad, entre universidad y pueblo, fortaleciendo la función social de la Universidad.

Hoy tenemos en Brasil fuertes movimientos, como el llamado “Movimiento por la Universidad Popular” (MUP), luchando por la educación como derecho y no como mercadería o servicio. No faltan ejemplos de luchas por universidades populares, como el de la Escuela Nacional Florestan Fernandes, un centro de educación y formación del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), inaugurada en 2005 (Fernandez, 2007), en Guararema (SP), y el Instituto Universidad Popular (UNIPOP) de Belém, que nació en 1991 a partir de la movilización de entidades y movimientos sociales comprometidos con la teología de la liberación, como espacio plural de formación de líderes populares.

La universidad siempre fue entendida como el lugar donde pocos llegan. Ella debería ser “superior”, encima de todos y no para todos. Popular, en cambio, sería “para todos”, y así la universidad popular dejaría de ser “superior”. Muchos no concuerdan, hasta hoy, que ella sea “para todos”. Una universidad popular debería ser de todos, pero no solo: la calificación de “popular” no se limita solo a las clases llamadas populares, ya que esa calificación se dirige a “todos”.

Una universidad es popular no solo porque abre el acceso a todos, sino porque tiene una concepción popular de educación. Como afirman José Eustáquio Romão y Adriana Salete Loss (Romão & Loss, 2013: 98), «el calificativo “popular” no es fácil de ser claramente comprendido, ya sea porque el término es polisémico y su aplicación una institución compleja que presenta varias dimensiones, o por causa de su estructura y funcionamiento, como es el caso de la universidad. Será preciso verificar cómo ese calificativo se objetiva en las concepciones y en los procedimientos de cada una de las mencionadas “dimensiones”.

En Brasil estamos discutiendo más el acceso que el sentido de la universidad. No se cuestionan los fines de la enseñanza superior sino apenas el acceso a ella. *Incluir no es emancipar*. No se coloca en cuestión para qué sirve la universidad, sino: ¿para emancipar o domesticar?

Tratamos más de los medios que de los fines de la educación. Para ser popular la universidad necesita dejar de ser elitista y autoritaria. Para ser popular ella necesita dejar de excluir a los “hijos del pueblo”, como decía Paulo Freire. Pero no basta que los hijos del pueblo tengan acceso a la enseñanza superior. Es preciso que ellos tengan las condiciones de permanecer porque pueden ser incluidos en la entrada y excluidos en la salida cuando no tienen condiciones para permanecer en ella.

Los significativos avances con la adopción de políticas afirmativas, de la última década, son derechos que hoy están amenazados. O la universidad se adapta a esa nueva realidad y se repiensa para ese nuevo público, o va a continuar culpando a esos nuevos alumnos por lo que llama “baja calidad”. Aquí la discusión de los fines es esencial. Hay un nuevo público. Un nuevo público en la universidad, con nuevas exigencias, entre ellas la de que la educación debe tener calidad social.

La mayoría de ese nuevo público, proveniente de las políticas de acción afirmativa y de acceso al financiamiento de la Enseñanza Superior, es atendido por una Universidad de Masas, masificada, populista, que forma una masa despolitizada para servir al mercantilismo. Ofrece una enseñanza para pobres, reproduciendo la visión de mundo del colonizador, colonizando mentes y corazones.

Llamar Universidad Popular a la Universidad de Masas es un completo disparate. Aquí "popular" es sinónimo de "precariedad". En la Universidad Popular la excelencia es para todos y todas. Asimismo, calidad para pocos no es calidad. Es privilegio.

La universidad brasilera continúa «en busca de su identidad» (Fávero, 1977). Hoy, proyectos de universidad están en disputa. Defender la Universidad Popular es defender un proyecto de universidad que incentive el pensamiento crítico y reflexivo, que vincule las luchas académicas, las luchas populares, que luche por la democratización del conocimiento, y eso puede comenzar en la Extensión Universitaria, concebida a partir del paradigma de la Educación Popular.

Universidad y Derechos Humanos

La Extensión Universitaria y Derechos Humanos en la perspectiva que defendemos aquí es considerada como un instrumento privilegiado en la lucha por parte de procesos de participación en la sociedad.

Existen atravesamientos, intersecciones, clase, género, raza o etnicidad. Sociedades igualitarias. Desigualdad. La intención es la efectivización de los Derechos Humanos, en sus diferentes expresiones.

Esta visión de la Extensión Universitaria se opone a la concepción de la Extensión Universitaria que privilegia no los derechos humanos, sino un paradigma de mercado, un paradigma que inspira acciones volcadas apenas a la prestación de servicios.

El tema de los Derechos Humanos ocupa un lugar central en esta visión de la Extensión Universitaria. Y ya caminamos mucho en esta dirección. La extensión universitaria viene enfocando más en los derechos humanos en la medida misma en que las Universidades van incorporando ese tema no sólo en los currículos, sino también por medio de la creación de Observatorios, Comisiones y Cátedras de Derechos Humanos. Desde los años noventa, se estrechó el vínculo entre movimientos sociales y programas de Extensión Universitaria, originando un conjunto de acciones diferenciadas en Derechos Humanos, con prácticas de Asesorías Jurídico -Populares, trabajos de Educación Popular, organizaciones de eventos, publicaciones de libros y otros materiales educativos (Zenaide, 2014: 533).

Las acciones de Extensión Universitaria centradas en los Derechos Humanos y en la ciudadanía nacieron, principalmente, en el ámbito de las Universidades Públicas, en el seno de las luchas sociales por la democratización. Eso no significa que la Extensión Universitaria ya no tenga sentido respecto de la influencia de las luchas por los Derechos Humanos desde sus inicios. Recuerdo cuando estábamos en el 2º Congreso Nacional de los Estudiantes, realizado en 1938 en el Teatro Municipal do Rio de Janeiro, que convocaba a la participación de los académicos para un "amplio movimiento de alfabetización popular", rescatando los principios defendidos por el movimiento de Córdoba (Argentina, 1918). Como reconoce María de Nazaré Tavares Zenaide (2014: 528), «la inserción de la temática de los Derechos Humanos en las Universidades en el contexto democrático que antecedió al golpe de 1964 estaba asociada a las experiencias extensionistas de Educación Popular con campesinos en el medio rural, con sectores urbanos sindicales y obreros, así como con las comunidades de base», como fue el caso de Paulo Freire como director del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. En 2001, el FORPROEX, reconociendo esa trayectoria, insertó el eje temático "Derechos Humanos" en el Plan Nacional de Extensión Universitaria como una de sus seis

áreas temáticas. Eso acabó teniendo también una repercusión positiva en la inserción del debate dentro de la gestión universitaria acerca de la política de Derechos Humanos.

En el año 2006, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) hizo referencia a esa inclusión, enfatizando «el compromiso de las universidades públicas con la promoción de los Derechos Humanos. La inserción de ese tema en programas y proyectos de extensión puede envolver actividades de capacitación, asesoría y realización de eventos, entre otras, articuladas con las áreas de enseñanza y de investigación, contemplando temas diversos» (BRASIL/SEDH, 2006:38). Hoy debemos reconocer esos avances en la formulación aprendiente, cuando en proyectos volcados a las comunidades contribuyen, por un lado, a la formación profesional de los estudiantes y, por otro, a una mayor integración Universidad-Sociedad.

La extensión universitaria, en esta perspectiva, fortalece el respeto a los derechos y las libertades del ser humano, y la práctica de la tolerancia, del respeto a la diversidad de formas de efectuar la ciudadanía plena, volcada para la construcción de conocimiento y el desarrollo de valores y actitudes en Derechos Humanos. Para el desarrollo de propuestas en educación en Derechos Humanos, demanda no solamente una disciplina o un proyecto específico, sino todo un proceso educativo, estimulando a los estudiantes, profesores, técnicos actuantes en la Universidad que cuestionen prácticas, desarrollen pensamiento crítico, con la valorización del otro y prácticas innovadoras orientadas por el diálogo, por la tolerancia y el respeto a la diversidad y la dignidad humana (Baptista, 2012: 76).

En su tesis de doctorado, la profesora María de Nazaré Tavares Zenaide analiza la inserción de los Derechos Humanos en la educación superior, a partir de la relación con los movimientos sociales y el poder público, tomando como base la trayectoria de la Universidad Federal da Paraíba.

La investigación de la autora comprueba que «la extensión se ha constituido no solo como puerta de entrada para la inserción de los Derechos Humanos en la universidad, sino también para comprometer a la universidad en el proceso de democratización interna, institucionalizando sectores de promoción y defensa de los Derechos Humanos y de la ciudadanía» (ZENAIDE, 2010: 08).

Al mismo tiempo que reconocemos que, en las últimas décadas, creció la conciencia en torno de los Derechos Humanos, principalmente a partir de la promulgación de la Constitución de 1988, al mismo ritmo de crecimiento se dio en la garantía y defensa de esos intereses directos para todos. La efectivización plena de los derechos de la ciudadanía es aún muy precaria y la Extensión Universitaria puede dar muchas contribuciones en este sentido: «cabe a la universidad un papel importante en esa lucha por la defensa y efectivización de los derechos, teniendo en vista ser ella el local privilegiado de producción de conocimiento y su potencialidad en la producción de disensos acerca del “pensamiento único” neoliberal. Es en este sentido que acreditamos a la Universidad un papel fundamental en la consolidación de una nación centrada en el principio de ciudadanía, siendo la extensión, en el establecimiento de la relación Universidad – Sociedad, un instrumento privilegiado en la lucha por la garantía de los Derechos Humanos en cuanto expresión más amplia de la ciudadanía» (Freire, 2008: 141).

¿Por qué curricularizar la extensión?

Porque la extensión no puede ser entendida como un apéndice, aislada entre las funciones de la universidad. Ella debe ser incluida como parte indisociable entre las funciones de la enseñanza y de la investigación, y en las prácticas pedagógicas de todos los currículos. La educación debe ser integral y no fragmentada. El principio de integralidad es fundamental, y es preciso conectar las tres funciones de la universidad para que la educación sea integral.

El currículo no es una suma de un conjunto de disciplinas, sino que traduce un proyecto político pedagógico integrado. Por eso, uno de los principales desafíos de la curricularización de la extensión está en la superación de una práctica fragmentada de pequeños proyectos por una práctica integral e integradora.

Precisamos responder a la pregunta ¿qué extensión queremos para construir la universidad que soñamos? ¿Cuál es nuestro proyecto de extensión?

Referencias

Alves, Rubem, 1980. *Conversar com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez.

Antunes, Ângela e Padilha, Paulo Roberto, 2010. *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Aragão, Rosália M. R. 1997. *Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais*. Campinas: Unicamp (Tese de Doutorado).

Arantes-Pereira, Carolina, 2012. *Processo de Formação de Professores Universitários engajados no Currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR Litoral*. São Paulo: PUC-SP (Tese de Doutorado).

Assumpção, Raiane (org), 2009. *Educação popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Assumpção, Raiane Patrícia Severino e Fabricio Leonardi

Leonardi, 2016. "Educação popular na universidade, uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências, a partir do PET (Programa de Educação Tutorial) educação popular da UNIFESP-Baixada Santista". In: *Revista ECurrículo*, v. 14, n. 02, p. 437-462 abr. /jun. 2016. São Paulo: PUC-SP. (<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>).

Azambuja, Leonardo, 1997. "A extensão universitária na UNIJUÍ". In: *Cadernos da Avaliação Institucional*. Ijuí: UNIJUÍ, no. 12, 1997, p. 43-45.

Baptista, Magali Aparecida, 2013. *Direitos humanos e extensão universitária: relações, possibilidades e desafios no campo do ensino na saúde*. São Paulo: UFSP (Dissertação de mestrado)

Barros, Roque Spencer Maciel de (org), 1960. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira.

Beisiegel, Celso de Rui, 2004. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber.

Beisiegel, Celso de Rui, 2008. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber.

Benetti, Pablo Cesar, Ana Inês SOUSA e Maria Helena do Nascimento SOUZA, 2015. *Guia de creditação da extensão na UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Benincá, Dirceu (org), 2011. *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões.

- Botomé, Silvio Paulo, 1996. Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFCAR; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Brandão, Carlos Rodrigues, 1981. O que é Método Paulo Freire. 18 ed. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, Carlos Rodrigues, 1982. Educação popular. São Paulo: Brasiliense. BRASIL/SEDH, 2006. Plano nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/Unesco.
- Calderón, Adolfo Ignacio, 2003. "Extensão universitária: institucionalização sem exclusão". In: Revista Educação Superior. Piracicaba: EDUNIMEP, v. 53, p. 36-38.
- Catani, Denice Barbosa e outros (org), 1986. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense.
- Chauí, Marilena, 2001 Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP.
- Chauí, Marilena, 2003. "A universidade pública sob nova perspectiva". In Revista Brasileira de Educação, nº 24, set/out/nov/dez 2003. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro et al (orgs), 2013. Educação popular na universidade : reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop). São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Universitária UFPB. DOWBOR, Ladislau, 1998. A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada. Petrópolis: Vozes.
- Fagundes, Maurício César Vitória, 2009. Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias. São Leopoldo: Unisinos (Tese de doutorado).
- Faria, Dóris Santos de (org), 2001. Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília.
- Fávero, Maria de Lourdes de A. 1977. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes.
- Feitosa, Sônia Couto Souza, 1999. Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. São Paulo: FEUSP (Dissertação de Mestrado).
- Fernandes, Florestan, 1960. "A democratização do ensino". In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org), 1960. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo. Pioneira, pp. 162-164.
- Fernandes, Florestan, 1975. Universidade Brasileira: reforma ou revolução. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega.
- Fernandes, Florestan, 1986. "A formação política e o trabalho do professor". In: CATANI, Denice Barbosa e outros (org), 1986. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, pp. 13-17.
- Fernandes, Florestan, 1989. O desafio educacional. São Paulo: Cortez
- Fernandes, Heloísa, 2007. Em busca da universidade pública e popular: a Escola Nacional Florestan Fernandes. Mimeo, março de 2007.
- Fleuri, Reinaldo Matias, 1989. Educação popular e universidade. Piracicaba: UNIMEP.
- Forproex, 2001. Avaliação nacional da extensão universitária. Brasília: MEC/SEB/UFPR/UESCBA. FORPROEX, 2001a. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus.
- Forproex, 2012. Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre: UFRGS.

Forproex, 2016. Carta de São Bernardo. São Bernardo: FORPROEX.

Franco, Elize Keller, 2008. Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na Educação Superior. São Paulo: PUC-SP (Dissertação de Mestrado).

Freire, Paulo, 1959. Educação e atualidade brasileira. Recife: Universidade do Recife.

Freire, Paulo, 1962. "O professor universitário como educador". In: Revista de cultura da Universidade do Recife. Recife, v. 1, pp. 45-47, julho/setembro 1962.

Freire, Paulo, 1974. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo, 1977. ¿Extensão e comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, Paulo, 1996. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Silene de Moraes, 2008. "Extensão universitária e direitos humanos: desafios na contemporaneidade". In: Revista Extensão em Foco. Curitiba: UDFP, n. 2, p. 133-142, jul. /dez. 2008.

Gadotti, Moacir & Carlos Alberto Torres, orgs. 1994. Educação popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Edusp. Gohn, Maria da Glória, 2009. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez.

Gurgel, Roberto Mauro, 1986. Extensão Universitária: comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez/Autores Associados/ UFC.

Hernandez, Fernando e Ventura, Montserrat, 1998. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kosik, Karel, 1976. Dialética do concreto. São Paulo: Paz e Terra. Lima, Lauro de Oliveira, 1965. "Método Paulo Freire, processo de aceleração da alfabetização de Adultos". In: Lauro de Oliveira Lima, 1965. Tecnologia, Educação e Democracia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 175-203.

Lima, Venício Artur de, 1981. Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Manfredi, Sílvia Maria, 1981. Política e educação popular: experiências de alfabetização no Brasil com o Método Paulo Freire – 1960/1964. São Paulo: Cortez.

Marques, Mario Osorio, 1984. Universidade emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí. Ijuí: UNIJUÍ.

Marques, Mario Osorio, 2003. Francisco de Assis e a Educação Popular na UNIJUÍ. IJUÍ: UNIJUÍ.

Melo Neto, José Francisco de, 2014. Extensão Popular. 2. ed. João Pessoa: UFPB. Morin, Edgar, 2000. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília:

Unesco Nogueira, Maria das Dores Pimentel (org), 2005. Políticas de Extensão Universitária Brasileira. Belo Horizonte: UFMG. Oliveira Neto, Luttgardes de, Marcelo Carbone Carneiro e Paulo Noronha Lisboa Filho (org). 2015. Universidade e sociedade. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Padilha, Paulo Roberto, 2004. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire. Padilha, Paulo Roberto, 2012. Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

- Paiva, Vanilda (org). 1984. Perspectivas e dilemas da Educação popular. Rio de Janeiro: Graal.
- Paiva, Vanilda (org). 1987. Educação popular e Educação de adultos. São Paulo: Loyola.
- Pichón-Rivière, Enrique, 1988. Processo Grupal. São Paulo: Martins Fontes. Ribeiro, Darcy, 1969. A universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Ribeiro, Darcy, 1986. Universidade, ¿para quê? Brasília: UnB.
- Romão, José Eustáquio e Adriana Salete Loss, 2013. "A Universidade Popular no Brasil. In: Santos, Eduardo, Jason Ferreira Mafra e José Eustáquio Romão (org). 2013. Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas. Brasília: Liber, pp. 81-123.
- Santos Júnior, Alcides Leão, 2013. A extensão Universitária e os entre-laços de saberes. Salvador: UFBA (Tese de doutorado).
- Santos, Boaventura Souza, 2004. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez.
- Santos, Eduardo, Jason Ferreira Mafra e José Eustáquio Romao (org). 2013. Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas. Brasília: Liber.
- Santos, Milton, 2000. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record.
- Santos, Renato Quintino dos, 1986. Educação e Extensão: domesticar ou libertar? Petrópolis: Vozes.
- Silva, Maria de Fátima, 2006. Universidade popular comunitária (UPC): da solidão à solidariedade - tramas de educação e trabalho. Cuiabá: UFMT (Dissertação de mestrado).
- Sousa, Ana Luiza Lima, 2000. A História da Extensão Universitária. Campinas, SP: Alínea.
- Teixeira, Anísio, 1957. Educação não é privilégio. São Paulo: Cia. Editora Nacional. Thiollent, Michel; Castelo Branco, Alba Lúcia Castelo; Guimarães, Regina Guedes Moreira; Araujo Filho, Targino de (org). 2003. Extensão Universitária: conceitos, métodos e práticas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- Torres, Rosa Maria (org). 1987. Educação popular: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola.
- Tosi, Giusepe, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e Maria de Nazaré Tavaress Zenaide, orgs. , 2014. A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetória, desafio e perspectivas. João Pessoa: UFPB.
- Tragtenberg, Maurício, 1974. Burocracia e Ideologia. São Paulo: Ática.
- Vieira Pinto, Álvaro, 1962. A questão da universidade. Rio de Janeiro, UNE/Editora Universitária.
- Zenaide, Maria de Nazaré Tavares, 2010. Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB. João Pessoa: UFPB (Tese de doutorado).
- Zenaide, Maria de Nazaré Tavares, 2014. "Extensão universitária em direitos humanos no Brasil". In: Tosi, Giusepe, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e Maria de Nazaré Tavaress Zenaide, orgs. , 2014. A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetória, desafio e perspectivas. João Pessoa: UFPB, pp. 525-548.

Reflexiones para una interculturalidad situada

Beatriz Gualdieri¹ y † María José Vázquez²

Universidad Nacional de Luján

Sobre la crisis del pensamiento civilizatorio

Hablar de cultura(s) y educación supone involucrarnos en una revisión crítica de las condiciones epistémicas que subyacen a nuestros abordajes de la realidad. Hace ya más de una década, Eduardo Grüner advertía sobre la necesidad de pensarnos en estas épocas de crisis civilizatoria del capitalismo, poniendo en el centro a la cultura:

El contexto es todavía de profunda incertidumbre y desorden, y sería excesivamente audaz arriesgar una dirección precisa del nuevo proceso. Pero no cabe duda que están sentadas las condiciones para repensar críticamente la cultura, para recrear una cultura crítica, con todo el nivel imprescindible de (relativa) autonomía y especificidad, pero también con un nuevo impulso de puesta en evidencia del carácter conflictivo, de campo de batalla, de la esfera cultural (Grüner, 2003: 12)

En el plano de las ciencias, del arte, de la subjetividad humana, reconocemos manifestaciones que (con)mueven los cimientos de la Modernidad. Este momento nos pone en la urgente necesidad de reflexionar-problematizar "verdades" instaladas que pretenden ser universales y que están siendo revisadas y cuestionadas, como las categorías de *progreso, naturaleza, humanidad, género, familia, representatividad, etc.*

Son estas aparentes verdades las que constituyen nuestra matriz cultural, paradigma hegemónico eurocéntrico, que se sustenta en determinadas premisas: unicidad, universalidad como única posibilidad, idea de historia determinista, camino evolutivo único. Este paradigma reproduce y naturaliza como universales concepciones no situadas, temporalmente descontextualizadas, sin tiempo ni lugar, sin sujeto. Así, los conceptos resultan despojados de su humanidad, de la diversidad e historicidad que les subyacen, tornándose generalizaciones vacías que apuntan más a la forma que al contenido y, sobre todo, a la uni-formidad. Un método de pensamiento fundado en el principio de disyunción del objeto de la realidad, que lo aísla de su ambiente y del observador con la ilusión de conocerlo así de modo "científico"; el conocimiento, de esa manera, es des-subjetivado (Lander, 2000).

La concepción moderna de conocimiento, ligada fuertemente a la racionalidad instrumental, dejó fuera el reconocimiento y desarrollo de otras posibles construcciones existentes. Desde la racionalidad, el ser humano devenido en sujeto construye el objeto de conocimiento, al que se adjudica carácter de universal, estableciéndose una relación cosificante. Instalada la ciencia como único saber legítimo, en base a la cual se fue organizando la vida social, se produjo el despojo de los saberes que constituían a esos seres humano, saberes construidos en la experiencia cotidiana. No

¹ Profesora de Catedra Educación Intercultural, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Integrante de la Catedra Abierta Intercultural.
² María José fue profesora en Catedra Educación Intercultural, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Integrante de la Catedra Abierta Intercultural. Fue docente en la escuela de formación Marina Vilte-CTERA. Esta publicación es un homenaje a ella y a su compromiso desde una mirada crítica y de enorme profundidad acerca de la educación intercultural.



solo se produjo el reemplazo de estos saberes, sino también la negación y la subvaloración, frente a la labor de los científicos, lesionando así subjetividades y convirtiendo al sujeto en objeto.

Prevalció "UNA realidad", lo que obstaculizó la comprensión de su complejidad. De este modo, la intervención de los sujetos en la dinámica social y en la construcción de la historia se desdibuja. En esta lógica "mecanicista", donde los sujetos quedan absorbidos por las generalizaciones, también los efectos, sociales y culturales, son afectados por el modo pretendidamente universalizante instaurado por la ciencia moderna. Como señala Alcira Argumedo (1993:191), «la afirmación de que existe "una naturaleza humana universal", un hombre abstractamente homogéneo, carece de bases históricas y se muestra como la típica pretensión de las culturas dominantes que buscan extrapolar sus propias identidades al conjunto del género humano». En este proceso se cristalizó un pensamiento que universalizó lo particular, eternizó lo histórico y naturalizó lo social.

La negación del sujeto y la construcción del "UNO" afianzan un pensamiento que se caracteriza por su unidireccionalidad, atemporalidad y ahistoricidad. Esa matriz de "lo único", que se expresa en las concepciones de saber, historia, cultura, civilización –en singular como las únicas posibles–, es la base del pensamiento dominante de la Europa Moderna, que niega los "otros" sujetos (africanos, asiáticos, americanos), imposibilitando pensarlos en sus particularidades, sus pensamientos, sus complejidades. Como dice el psicólogo social indio, Ashis Nandy (citado por Escobar, 2007:375): «Occidente está ahora en todas partes, dentro y fuera de Occidente: en las estructuras y en las mentes».

Frente a ello, sostenemos con Alcira Argumedo (1993:79) la necesidad de reconocer, en nuestro continente, la existencia de una matriz de pensamiento con particularidades, que Argumedo denomina "matriz de pensamiento popular latinoamericana". La negación de nuestra matriz «...vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y oprimir (...) La realidad queda fuera de los grandes espacios académicos y sus discursos» (Díaz Rivas, 2005:125). Según Zemelman y Quintar, se instituye así una "pedagogía del bonsái": «Para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho "cuidado" y con mucha "suavidad" la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento» (Díaz Rivas, 2005:124).

Penetrando en las distintas áreas del conocimiento, el pensamiento occidental produjo, como dice Edgardo Lander (2000), entre otros efectos, la naturalización de las relaciones sociales injustas y de las formas de comprender y explicar "la realidad". Claramente lo expresa Adolfo Pérez Esquivel cuando señala que «el monocultivo más peligroso es el de las mentes» (Schijman, 2018).

En la Argentina, determinados por el concepto de Estado-Nación, que se basa en la premisa de unidad (un territorio, una identidad, una lengua, una historia) y en un ideal marcado por las ideas de civilización (la occidental y cristiana) y progreso, «[n]acionalizar significó aquí moldearla en una especie de "etnicidad ficticia" férreamente uniformizada. El sujeto nacional tuvo que moldearse en un perfil neutro, vaciado de toda particularidad» (Segato, 2007: 30).

Las diversas concepciones vinculadas con conocimiento y aprendizaje se reflejan y frecuentemente se reproducen en las prácticas educativas. La crisis expuesta pone, entonces, en jaque a las instituciones y a los supuestos y "verdades" que sostienen al sistema educativo, también en crisis.

Es por eso que nos planteamos la necesidad de la reflexión sobre cómo construimos "la realidad". Se torna fundamental la revisión de nuestros parámetros de pensamiento y nuestras experiencias acumuladas, historizando con vistas a una "desnaturalización" encaminada a la reflexión crítica y a la acción y problematizando la propia cotidianeidad y la práctica simbólica y material. Es desde esta exigencia que sujetos y realidades nos fueron interpelando, creando así la posibilidad, no sólo de articular todas las voces, sino también de comprenderlas como sujetos sociales colectivos con conciencia de quiénes somos, de dónde venimos y qué mundo queremos. Recobramos aquí las

voces de José Carlos Mariátegui con su exhortación a no ser "ni calco, ni copia", y de Simón Rodríguez cuando manifestaba que "inventamos o erramos".

Sobre los debates y tensiones

La idea de "interculturalidad" viene siendo asumida por actores y con sentidos muy diferentes, por ello es debatida en diversos espacios institucionales, académicos, políticos y comunitarios. Es así que, tanto los fundamentos y propósitos como los actores y situaciones que involucra le otorgan un carácter controversial, no siempre evidente en los discursos y las prácticas. Este concepto, tan polisémico y en boga, está en el centro de nuestra tarea de intervención desde y en la universidad.

Asumir la interculturalidad implica, entonces, considerar sus múltiples significados, revisando la especificidad de estos, contextualizándolos, para así poder desplegarlos desde nuestra historia y contexto, desde nuestras propias culturas y experiencias.

Nuestro continente, en sus más de treinta mil años de poblamiento, es un territorio que reconoce una historia de relaciones inter-étnicas donde la diversidad cultural y lingüística es parte constitutiva de su origen. En los últimos cinco siglos de genocidios y resistencias, la afirmación y/o el ocultamiento de identidades ligadas a tales diversidades se dieron en el marco de relaciones de poder asimétricas, de subordinación y exclusión, de racismo más o menos encubierto, aún vigentes.

En América Latina,³ la noción de "interculturalidad" aparece en la década del ochenta ligada a propuestas educativas destinadas a los pueblos indígenas. La dimensión cultural se agrega a la lingüística: hasta entonces la "educación bilingüe" era una forma de "integración" social, de asimilación cultural de los pueblos indígenas mediante el uso de sus lenguas como puente para la castellanización y alfabetización. Según Tubino (2005:87-89), estas propuestas surgidas a fines del siglo XX tienen como ejes el fortalecimiento de las identidades, la construcción del diálogo cultural y el replanteo de la relación de la cultura nacional, mayoritaria y hegemónica, con las culturas de los pueblos indígenas. Así, en distintos países del continente⁴ se desarrollan experiencias más o menos integradas en las propuestas políticas estatales, generadas por las luchas de los pueblos originarios por una educación apropiada a sus necesidades y expectativas y articulada con los reclamos por el territorio donde producir y reproducir sus prácticas culturales y afirmarse identitariamente.

Adentrarnos en la naturaleza de las relaciones "interculturales" nos abre a los sentidos que subyacen al concepto, y que podemos reconocer en discursos, proyectos y prácticas concretos. Son frecuentes concepciones donde el conflicto y las condiciones de poder y dominación permanecen ocultos porque parten de la premisa de una "integración superadora". Estas perspectivas más bien compensatorias no profundizan en el conflicto confinando al concepto a un sentido discursivo, ya naturalizado. Según Walsh (2012) se trata de abordajes, por un lado "relacionales", que hacen hincapié en el contacto e intercambio entre culturas; por otro, "funcionales", que apuntan al reconocimiento e inclusión social, propugnando diálogo, tolerancia, convivencia, etc.

La "interculturalidad" puede, entonces, ser una fórmula vacía, un término políticamente correcto que actúa como uniformador de las propuestas nacionales apelando a la integración ante un pluralismo "tolerante". Esta concepción, a su vez, funciona como un eslogan en el discurso público que pretende, ante los organismos internacionales, dar fe de una propuesta "integradora" logrando así un consenso rápido que obvia los conflictos y tensiones subyacentes.

3 En otras regiones del mundo, como Europa, la idea de interculturalidad se vincula básicamente con la inmigración.

4 Para una revisión actualizada de la educación indígena en América Latina, véase López y Sichra, 2016.

Una tercera perspectiva, de índole crítica, viene construyéndose en América Latina directamente vinculada con las luchas, necesidades e intereses de los grupos socioculturales dominados. Esta interculturalidad crítica tiene en su raíz la problematización del poder y de la "racialización" de las diferencias en interrelación con el capitalismo y constituye un proyecto político, social, ético y epistémico que pretende la transformación de la matriz colonial de nuestro continente (Walsh, 2012).

La interculturalidad crítica se conecta, entonces, con la "descolonización" que, pensando "desde" y "con los otros", intenta crear una nueva razón y humanidad que revierta la idea del eurocentrismo del conocimiento; la valoración de la razón por sobre el sentir-hacer como signo de humanidad; la colocación del hombre por sobre la naturaleza (Gualdieri y Vazquez 2013:54).

Sobre las interpelaciones

Los debates sobre la idea de "interculturalidad" se fueron tensionando en nuestras prácticas y reflexiones. Fuimos encontrándonos con interpelaciones, tanto del orden conceptual como del metodológico, que compartimos a continuación.

Interpelaciones del orden conceptual

Sobre inter/pluri/multi-culturalidad: Una inicial distinción que nos permite posicionarnos ante la diversidad cultural y su reconocimiento, e intervenir se presenta entre interculturalidad y multiculturalidad. Entendemos que la idea de "lo multicultural" expresa una especie de fotografía estática de una sociedad donde coexisten, con límites claros, múltiples culturas, homogéneas y cerradas, una descripción que metafóricamente podemos vincular con la idea de un mosaico de culturas. Como el propio prefijo lo indica, *multi-* refiere a cantidad, cuantifica entidades. Consideramos que es una categoría básicamente descriptiva, cuyo uso podría conllevar el riesgo de fijar las diferencias culturales naturalizando fundamentalismos y desigualdades. Cabe señalar que las corrientes ideológicas multiculturalistas se originan en el mundo anglosajón, en sociedades "de inmigración", reivindicando el derecho a la diferencia y apuntando a la implementación de acciones afirmativas destinadas a minorías étnicas (Dietz, 2012).

Otra idea afín es la de pluriculturalidad, que implica "muchos" coexistiendo, una pluralidad de culturas que conviven en un territorio, no necesariamente en interrelación aunque sí en reconocimiento mutuo. Cabe señalar que las perspectivas y tradiciones desde las que se utilizan, hacen que exista una superposición en el uso de pluricultural/multicultural, en tanto términos descriptivos. Dado que el uso lingüístico, entre otras funciones, sostiene y construye realidades, la tensión terminológica excede un mero asunto de "palabras" y requiere la explicitación de los sentidos que subyacen.

Entendemos que los contextos pluri/multiculturales en los que la vida social se desarrolla son un dato de la realidad: resulta casi natural, en la actualidad, reconocer la coexistencia de pueblos y comunidades diferentes, con tradiciones y ritmos históricos propios, en los territorios de la mayoría de los estados-naciones. Y es en ese escenario que pensamos la interculturalidad.

La interculturalidad, por su parte, se define por la interacción, comunicación, diálogo entre personas y grupos identitarios. Hablar de comunicación y diálogo en nuestro tiempo y espacio nos plantea el desafío de revisar cuánto de interacción, de comunicación ponemos en juego en una coyuntura donde prevalecen meros vínculos de conexión.

Sobre lo intracultural: En el proceso de construcción de relaciones interculturales, una tensión aparece en la práctica, que implica los efectos hacia el interior de los grupos que se relacionan. En contextos

en que, como ya dijimos, las relaciones sociales están fuertemente marcadas por asimetrías teñidas por un pensamiento hegemónico colonizado y racista:

¿Cómo articular la construcción intercultural con la dimensión intracultural? ¿en qué sentido y desde qué acciones la interculturalidad abona los procesos de revitalización y fortalecimiento cultural, lingüístico, identitario de los grupos históricamente dominados? ¿qué acciones apuntan a potenciar sujetos "erguidos", como propone Zemelman?⁵

Cabe señalar que esta preocupación por la "intraculturalidad" se expresa, por ejemplo, en documentos como la Constitución y los lineamientos educativos del Estado Plurinacional de Bolivia⁶, que incluyen estos dos principios como concomitantes y necesarios para una transformación descolonizadora.

Sobre la diversidad cultural: La interculturalidad constituye una posibilidad de comprender la diversidad sociocultural, expresión de la coexistencia real o simbólica de sujetos sociales diferentes y diversos, con historias y experiencias colectivas e individuales propias.

La diversidad cultural ha existido siempre. En nuestra sociedad se ha dado en relaciones asimétricas, desde un lugar de "mayoría", de superioridad, de verdad ante una "minoría"⁷ dominada considerada carente, inferior, que hay que salvar, colonizar, educar y solo quienes se adaptan, integran, son aceptados por el bien de todos, incluso por el bien del "diferente". Este patrón civilizatorio, que durante más de quinientos años universalizó una única manera de ver, vivir y entender el mundo, fue naturalizado a través de un modelo de conocimiento impregnado por patrones culturales que machacan hasta que aparecen como naturales, destruyendo otras opciones culturales y convirtiéndose en la única opción posible. Bajo esta idea se defiende una igualdad homogeneizadora que asimila a las otras desde una cultura superior mayoritaria. Surge así el discurso de la tolerancia, desde una posición privilegiada, dando un permiso al otro para ser.

¿En qué lugar ponemos a la diversidad cultural? ¿es un problema, como frecuentemente se expresa? ¿es un derecho a ser, a (re)producirse culturalmente? ¿es una "riqueza" que hace a toda sociedad?

Entonces cuando hablamos de "atención a la diversidad":

¿Qué queremos decir con "diversidad cultural"? ¿de quiénes hablamos?, ¿de los diversos, los otros, los diferentes, los desplazados de la "normalidad"? ¿no somos todos parte de esa diversidad?, ¿por qué resulta que los diversos son los otros?, ¿quién es diferente de quién?, ¿cuáles diferencias nos atraviesan?, ¿cuánta diversidad nuestras matrices nos permiten ver en la realidad?, ¿cómo aprehendemos las diversidades de nuestras sociedades?

Al mismo tiempo, en nuestro contexto, atravesado por desigualdades estructurales, propuestas como "educación multicultural" o "educación antirracista" no buscan interacción real entre culturas, sino simplemente reconocer diversidad de culturas sin el derecho a la libre expresión de las identidades. Sigue imperando un proyecto asimilacionista, cuyas percepciones y discursos identifican igualdad con homogeneidad y plantean una relación antinómica entre igualdad y diferencia. Nos preguntamos, entonces:

¿Cómo tener en cuenta que igualdad no es lo mismo que homogeneidad? ¿cómo reconocer que la antinomia no es igualdad – diferencia, sino igualdad - desigualdad?

5 En Díaz Rivas (2005:12) Zemelman y Quintar rescatan el concepto de "sujeto erguido" que se coloca frente a sus circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, no un acto de repetición, entonces, la idea de la potencia toma una significación muy concreta

6 Fuente: <http://www.minedu.gob.bo/equipo-de-educacion-intraculturalidad-interculturalidad-plurilingueismo.html>

7 En la sociolingüística, especialmente catalana y vasca, se acuñó el término "minorizado", para evidenciar la operación histórica sobre lenguas que, por las presiones políticas y/o sociales, tienen un uso restringido.

Sobre lo universal: Cuando hablamos del carácter hegemónico del pensamiento occidental, hablamos de su presentación como universal, como "la" cultura, silenciando o degradando a otras.

Las culturas que habitan el planeta entrañan distintos modos de vida y de pensar y vivir un tiempo y un espacio, y son un elemento fundamental de la realidad humana y de las comunidades. No reconocerlas es violencia con mayúscula, ya que somete y destruye, al punto que termina por afirmarse una única cultura posible, una única opción. Por eso se hace necesario «situar el pensamiento en su contexto y evitar las abstracciones universalizadoras», como dice Panikkar (2006: 99).

Cuando nos referimos a "valores universales" afirmados por todos los grupos sociales y culturales como expresión de un proyecto de humanidad, nos preguntamos:

¿Cómo se construye esa universalidad?, ¿quién define los valores que son para todos?, ¿cómo se llega a esa definición?, ¿a través de qué procesos y mediaciones?, ¿en qué nos fundamentamos para defender esa universalidad?

Desde esa universalidad cabe preguntarse también sobre las implicancias de la actual tendencia de los organismos internacionales y de las multinacionales a intervenir en la política local patrocinando los derechos de las diferentes culturas, catalogando cuáles conflictos y reivindicaciones son correctos y arrogándose el poder de promocionar y descalificar.

Interpelaciones del orden metodológico

En nuestra práctica, es una constante la articulación de investigación-docencia-extensión, direccionada a la construcción de conocimiento situado que aporte nuevas miradas al campo sociopedagógico. Para ello, entendimos necesario realizar indagaciones tendientes a sistematizar los conocimientos y experiencias de los diversos actores, recurriendo a lecturas problematizadoras de discursos y realidades. Teniendo en cuenta que las ciencias sociales forman parte del orden civilizatorio que naturaliza una única forma de ordenar la vida, nos encontramos con la dificultad de abordarla desde conceptos y teorías que devienen del orden imperante. Este reconocimiento nos impulsa a destrabar nuestras propias concepciones y formas de razonamiento, para hacernos cargo de ellas, para espejarlas, reubicarlas y vigilarlas.

Construimos el conocimiento en torno a un conjunto de problemas y preguntas sobre aspectos de "la realidad" que hacen a la interculturalidad y que queremos conocer para encontrar comprensión-explicación-denominación-transformación. Esta tarea implica crear o resignificar categorías que nos permitan sostener una mirada propia, dialogando con otras disciplinas de forma horizontal; problematizando, en el sentido de visualizar tanto limitaciones como potencialidades, desde una visión crítica propia.

Y en este proceso, ¿de qué realidad partimos?, ¿hay una sola?, ¿cuántas realidades reconocemos? Entendemos que no se trata de "la realidad" como algo externo, ajeno, abstracto, ni como hecho o como dato ya dado, sino como parte de lo constitutivo de nosotros, donde estamos implicados. Por eso un desafío es ¿cómo verse a sí mismo en el contexto y reconocer el contexto en sí mismo?, ¿cómo dejar de ver la realidad como externa, ajena, dada?

Según advierte Hugo Zemelman (2001), la realidad sociohistórica es multisignificativa, no es ni clara, ni inequívoca, ni cristalina; por ello, es parte del debate en la academia y problema de las ciencias sociales. Los acontecimientos humanos se viven y se perciben desde perspectivas diferentes, que pueden eventualmente surgir en contextos culturales diferentes. Las herramientas que la ciencia utiliza para estudiar esas realidades no alcanzan para dar cuenta de las mismas, resultando en «...el

desfase que existe entre muchos corporas teóricos y la realidad» (Zemelman, 2001:1). Los fenómenos americanos «no pueden explicarse integralmente desde las concepciones oficializadas en las ciencias sociales y el análisis político» (Argumedo, 1993:15).

Temas como diversidad-identidad-cultura-conocimientos, constitutivos de nuestra praxis, dejan de ser externos cuando recuperamos al sujeto pensante desde el conjunto de sus facultades (emocionalidad, intuición, imaginación, etc.).

Por eso, reconocer "la realidad" requiere tener en cuenta las dimensiones sociales, política, económica, cultural, lingüística, religiosa, etc., de los sujetos que actúan en contexto. Implica considerarlas atravesadas por los ritmos temporales (ciclos prolongados y cortos), la distribución espacial (macrosocial-microsocial) y el dinamismo (de lo estructural y lo coyuntural).⁸

Esta visión integral se ve obstaculizada por el recorte en disciplinas; la mirada taxonómica que fragmenta constituye una limitación para recuperar una mirada articulada de la realidad "mundo" donde desplegamos la vida cotidianamente. Resulta necesaria la incorporación gradual de propuestas que traccionen las estructuras disciplinares en la integración de los problemas. Así, las problemáticas que nos convocan conducen a la construcción de una perspectiva transdisciplinaria, de convergencia entre disciplinas, que trascienda la multi/interdisciplinariedad que se practican en la actualidad en los espacios de producción de conocimiento académico.

La construcción de una mirada transdisciplinaria, superadora de la fragmentación, constituye un proyecto prioritario para una práctica intercultural crítica que retome otras epistemologías, de naturaleza holística y por tanto fuertemente contextualizadas (por ejemplo, Huanacuni Mamani, 2015; Helberg Chavez, 2017).

La dicotomía teoría/práctica constituye otra fragmentación que restringe el análisis de la complejidad entre lo dado y lo dándose (pensamiento y acción). Corresponde, entonces, articular las estructuras teóricas con la/s forma/s de razonamiento que incorpora la propia situación que debe pensarse, saliendo de lo dado para remitirnos a un proceso de indagación/introspección permanente que recupere la comprensión de la realidad en movimiento y genere otras formas de pensar-intervenir. Entendemos que es desde la acción que se suscitan las preguntas necesarias para la indagación, para construir conocimiento destinado a una intervención que responda a las demandas y exigencias de la actualidad.

En trabajos anteriores hemos identificado algunos nudos problemáticos con respecto a las ideas sobre lenguaje y cultura, tanto en la sociedad en general como en los espacios de formación escolares y/o académicos que ejemplifican lo planteado (Gualdieri y Vazquez, 2009, 2017).

El trabajo con los conceptos de lenguaje y cultura nos muestra la tendencia a concepciones homogeneizadoras que ocultan las heterogeneidades, el peso de las ideologías normativas, las dificultades para asumir las dinámicas de cambio cultural y lingüístico, la reducción de la comunicación "legítima" y el conocimiento a la escritura, las relaciones estáticas y fijas entre culturas y lenguas particulares, entre otros aspectos.

Consideramos que estas problemáticas tienen en su base concepciones que ocultan el lugar de los sujetos en la (re) producción sociocultural y lingüística, que "des-subjetivizan". Así, lenguaje y cultura se presentan como externos al sujeto, lo que impide asumir las prácticas lingüísticas como producciones sociohistóricas de sentidos, como la forma predominante de significar y organizar la experiencia, siempre situada y cambiante.

8Cf. Zemelman, 1987.

En el sistema educativo, se hacen evidentes estas situaciones tanto en el currículum como en las prácticas. Por ejemplo, la cultura es trabajada como contenido de las ciencias sociales y las áreas artísticas, como un concepto abstracto y, generalmente, omitiendo un posicionamiento crítico sobre los procesos de imposición. La dimensión lingüística, por su parte, tiene espacios curriculares específicos que conllevan metas de aprendizaje, fuertemente vinculadas con la escritura; en esos espacios, sin embargo, se silencian las lenguas/variedades que habitan la vida escolar y que juegan un papel determinante en la constitución de subjetividades e identidades. Lenguas y culturas están presentes, desarticuladas entre sí y con respecto a las condiciones sociohistóricas que las constituyen.

Consideraciones finales

En este recorrido, fue necesario comprometernos con el desafío de la ruptura con el pensamiento colonial que nos aliena, y en cuya base está la negación del sujeto latinoamericano, la negación de quienes somos, siempre pensando en cómo ser lo que no somos.

Esta ruptura nos permite reencontrarnos con nosotros mismos y reconstruirnos, recobrando la idea de que la realidad puede construirse en muchas direcciones posibles, y abandonando el atrapamiento de ciertas lógicas mecánicas. La revisión de parámetros que asumimos frente a lo intercultural evita el ejercicio del simplemente conocer, que reduce la realidad a mero objeto disciplinario de análisis. Buscamos, más bien, constituirnos en sujetos que, frente a sus circunstancias, modifiquen su propia situación, que puedan interrogarla, interpretarla y entenderla, que se apropien y busquen alternativas, en una expansión constante de la subjetividad y el conocimiento.

Es en este ejercicio que la recuperación de elementos de la experiencia a partir de la categoría de interlocución, de diálogo, es una herramienta central, especialmente en un momento en que, como expresa Byung-Chul Han, refiriéndose a la ausencia del interlocutor en la comunicación digital, «...la comunicación degenera en un intercambio acelerado de información. No entabla ninguna relación, solo una conexión» (2017:122-3).

Por eso, no abrirnos al diálogo significa negar una dimensión constitutiva de la construcción de conocimiento. Es con un "otro" donde la pregunta se origina permitiendo, entonces, el constante movimiento del conocimiento, indefectiblemente colectivo. Se trata de un diálogo que faculta la revisión de nuestros puntos de partida, de conceptos y categorías de análisis, de símbolos, valores y ritos, de las condiciones y matrices que nos constituyen (Cf. Gualdieri y Vazquez, 2013, 2011).

De ahí que la producción de nuevos conocimientos es resultado de preguntas y problemas generados en la experiencia, en un movimiento continuo de apertura-cierre-apertura, que permite profundizar, redireccionar, modificar, retroalimentar, etc., el recorrido que venimos realizando.

En este desafío de deconstrucción, que involucra un posicionamiento crítico político, afloran nuevos interrogantes sustanciales:

¿Cómo es nuestra matriz cultural desde donde construimos teoría en América? ¿Desde dónde planteamos los problemas? ¿Lo hacemos desde nuestra propia historia? ¿Desde dónde pensamos y para qué? ¿Cómo estamos existencialmente en el conocimiento que construimos? ¿Cuánto del orden instituido o del orden alternativo aporta el conocimiento construido, a los proyectos políticos de transformación descolonizadora?...

Referencias

Argumedo, A. (1993). *Los Silencios y las Voces en América Latina*. Ediciones del Pensamiento Nacional, Colihue, Buenos Aires

Dietz, G. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. FCE, México

Escobar, A. (2007) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. 1ra. edición. Fundación Editorial el perro y la rana, Caracas, Venezuela

Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, "Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüismo". Disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/equipo-de-educacion-intraculturalidad-interculturalidad-plurilingueismo.html> (Consulta: 18-02-2018)

Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación. "Nueva Constitución política del Estado Boliviano". Disponible en: <http://www.comunicacion.gob.bo/?q=20130725/nueva-constitucion-politica-del-estado-boliviano> (Consulta: 18-02-2018)

Grüner, E. (2003) "La Teoría Marxista hoy. Problemas y perspectivas. Décimo Quinta Clase: Marxismo, cultura y poder". CLACSO, Buenos Aires (ms.). Disponible en: https://issuu.com/matilez/docs/_documents.mx_gruener-marxismo-cult (Consulta: 15-02-2018)

Gualdieri, B.; Vazquez, M. J. (2009) "La problemática relación entre cultura y lenguaje en la formación intercultural". *Seminario Internacional Formación de Investigadores en Educación y Educación Intercultural. Dilemas, experiencias y desafíos*. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación mención Educación Intercultural, Fac. de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2014/07/15/la-problematica-relacion-entre-cultura-y-lenguaje/> (Consulta: 15-02-2018)

Gualdieri, B. Vazquez, M. J (2011) "El "diálogo" de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica". En: LONCON ANTILEO, E. y HECHT, A. C. (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas*. Fundación Equitas / Universidad de Santiago de Chile. (pp. 32-45)

Gualdieri, B.; Vazquez, M. J. (2013) "Interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana". *Synergies, Argentine*, N°2: " L'interculturel en contexte latino-américain: état des lieux et perspectives" (pp. 47-56).

Gualdieri, B., Vazquez, M. J. (2017). "¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada". *Boletín de Antropología y Educación*. Año 8, Nro. 11, pp. 33-36.

Han, B-C. (2017) *La expulsión de lo distinto*. HerderEditorial S. L., Barcelona

Helberg Chávez, H. (2017) *Conocimiento intercultural. Indicaciones Metodológicas*. SUR Escuela Superior de Gestión S. A. C., Lima

Huanacuni Mamani, F. (2015) *Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, Políticas, Estrategias y Experiencias de los Pueblos Ancestrales*. 6ta. edición. Instituto Internacional de Integración/Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas CAOI, La Paz, Bolivia

Lander, E. (2000) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires (pp. 11-40)

López, L. E. y Sichra, I. (2016) "Indigenous Bilingual Education in Latin America". En: García, O. ; Lin, A. ; May, S. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, vol. 10. Springer International Publishing, Switzerland (pp. 1-14)

Panikkar, R. (2006), *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder, Barcelona

Rivas Díaz, J. (2005). "Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar". *Revista Interamericana. RIEDA en línea*. CREFAL. Año 27 / No. 1 / enero - junio 2005 / nueva época, pp. 113-140. Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento6.pdf> (Consulta: 15-02-2015)

Segato, R. (2007) *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo, Buenos Aires.

Schijman, B. (2018) "El monocultivo más peligroso es el de las mentes. Entrevista con Adolfo Pérez Esquivel". *Página 12*, Diálogos, 12 de febrero de 2018, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/95167-el-monocultivo-mas-peligroso-es-el-de-las-mentes> (Consulta: 13-02-2018)

Tubino, F. (2005) "La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos". *Cuadernos Interculturales*, julio-diciembre, año/vol. 3, número 005, pp. 83-96. Viña del Mar, Chile. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55200506> (Consulta: 01-12-2012)

Walsh, C. (2012) "Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas". *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, pp. 61-74, jan. /dez. 2012. Disponible en: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511> (Consulta: 10-02-2018)

Zemelman, H. (1987) *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México DF.

Zemelman M., H. (2001) "Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas". Disponible en: http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=143 (Consulta: 15-02-2018)

La interculturalidad en el ámbito jurídico: Derecho de los Pueblos Originarios y Migrantes¹

Mariana Katz²

Interculturalidad y derechos humanos

Tal como sostiene Walsh:

En América la colonialidad configuró un patrón de poder basado en la idea de "raza" como instrumento de estructuración social, directamente ligado a la explotación del trabajo y al capitalismo mundial (...) En su aplicación este uso de "raza" como sistema histórico de clasificación y estructuración social encontró sustento en la dicotomía de la modernidad entre civilizados y bárbaros. Los más civilizados –por ende, más inteligentes y más seres humanos- eran los blancos europeos; ellos fueron el anclaje para el establecimiento del paradigma de civilización y humanidad que aún reina (...) la colonialidad logró penetrar en todos los planos y ámbitos de la vida. (...) el proceso de emancipación contra España significó, en la práctica, una prolongación de la dominación étnico- neo- europea sobre las poblaciones indígenas y negras a lo largo de los siglos XIX y XX; por ello, "nuestros países no han dejado de ser coloniales" (Walsh, 2009: 28,30).

Como podemos ver, los Estados Nación adoptaron una continuidad histórica en sus relaciones con los Pueblos Indígenas, hasta que, en la década de los noventa y la primera década de los dos mil, se producen procesos de reformas constitucionales en los que se modifica el paradigma en la relación que los Estados mantienen con los Pueblos Indígenas, las poblaciones afro y, también se podría incluir, los campesinos y los migrantes.

Como ya se ha dicho, esta circunstancia es producto de la resistencia social y cultural que dio lugar a la transformación social de esa relación, y que se plasmó en las Constituciones latinoamericanas, lo que trajo aparejado la permeabilidad en las políticas públicas del reconocimiento de la diversidad cultural y, como consecuencia, la modificación del contrato social; en ese sentido, lograron tener incidencias dentro de las estructuras político jurídicas del Estado. También la incorporación de los Instrumentos de Derechos Humanos a las diferentes Constituciones latinoamericanas, lo que fue una herramienta más, a la que apelaron estos movimientos sociales.

Por dichas circunstancias, la cultura hegemónica ha sido debilitada en cuanto a la trayectoria histórico política, al recepcionarse la diversidad cultural en las Constituciones. En este contexto, cobra importancia lo sostenido por Jorge Gonzales, que la diversidad cultural es una de las

¹ Esta publicación es producto del taller de "Derecho de los Pueblos Originarios y Migrantes" Universidad Nacional del Sur, Centro Histórico Cultural, Bahía Blanca, Prov. de Bs. As, 11 de octubre del 2017.

² Doctoranda de la Universidad Nacional del Sur, proyecto de tesis: "Andalgalá: poder contrahegemónico en el ejercicio de sus derechos colectivos". Abogada, recibida de la Universidad de Buenos Aires, 2008. Trabaja en el Equipo de Pueblos Originarios del SERPAJ, desde el año 2009, a su vez desde del 2011 es la abogada de la institución. Docente de la materia de Cultura de Paz y Derechos Humanos, cátedra Pérez Esquivel, Facultad de Ciencias Sociales de UBA y de la materia Antropología Jurídica del Departamento de Derechos de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Integrante de los proyectos de Investigación de "Pedagogías Críticas y Derechos Humanos", de la Universidad Nacional del Sur y del proyecto "Los derechos humanos y los derechos del libre mercado frente a la crisis del Estado en América Latina" del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Mail: mar_katz@yahoo.com.ar



manifestaciones más evidentes del conflicto social en nuestra época contemporánea, dado que las manifestaciones culturales se expresan cotidianamente, y, frente a ello, se genera el conflicto social mediante distintas formas de la violencia simbólica y física, entre otras, o partir de actitudes excluyentes desde una posición hegemónica que se considera a sí misma como la expresión auténtica o pura de la cultura social, lo que constituyen actos de discriminación (González: 2019: 9).

Por ello, y a fin de comprender los diferentes conceptos ideológicos del reconocimiento de la diversidad, definiremos qué es el multiculturalismo, qué es la diversidad cultural y qué es la interculturalidad.

Multiculturalidad es la existencia de diversas culturas yuxtapuestas en el marco de una sociedad que conviven o a lo sumo se toleran (González, Katz, Mendoza y Romero: 2019: 80), lo que es decir que existe una separación entre culturas demarcadas y cerradas en sí mismas, sin aspecto relacional. Pero si a esta concepción la llevamos a la esfera pública, lo que nos encontramos son diferentes grupos culturales en el marco de una misma comunidad política, y, en ese orden, siempre se da que una cultura se impone sobre otra.

Diversidad Cultural es la manifestación de la diversidad humana, es decir, los diferentes modos de explicar la realidad en los que se ven inmersos. Cada grupo humano configura su existencia social a partir de sus rasgos distintivos, espirituales, materiales, etc. , que los caracterizan como grupo diferenciado. Al llevar dicha definición a la esfera pública, lo que prima es el principio de igualdad y no discriminación, partiendo de una regla que no considera las diferencias políticas de cada cultura.

Interculturalidad significa procesos de construcción de conocimientos "otros", de una práctica política "otra", formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado desde la praxis política. Es decir, un diálogo de culturas, en condiciones de igualdad, en un contexto multilingüe, multiétnico, y pluricultural. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, y, de esa manera, refuerza las identidades tradicionalmente excluidas, para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

A partir de estas definiciones, vemos que el Estado, al momento de llevar adelante políticas públicas, de acuerdo con el momento histórico que analicemos, nos podemos encontrar con tres paradigmas diferentes, como ser:

1) Asimilación:

Postula a una sociedad monocultural, que no reconoce ni acepta la realidad y la existencia del multiculturalismo, tampoco la igualdad entre los grupos dominante y dominado. Bajo esta línea ideológica, a través de las instituciones del Estado y también del poder de la opinión pública, se persiguen las culturas y las lenguas de grupos y pueblos dominados. Se pretende alcanzar el ideal de desarrollo por medio de la uniformidad cultural y lingüística.

2) Integración:

Se sustenta en la incorporación de un grupo social, que lleva consigo una cultura determinada, a un orden establecido por la sociedad monocultural y, particularmente, por su estructura política. En ese orden, las instituciones estatales se valen del principio de universalidad y de la aplicación meramente formal del principio de igualdad, sin tomar en cuenta las relaciones de poder y de desigualdad en que se encuentran los distintos movimientos sociales analizados respecto de la sociedad envolvente. Aplicando, de esta forma, los esencialismos culturales que niegan, en los hechos, la historia de estas relaciones sociales.

3) Interculturalidad:

Se basa en el diálogo entre las culturas, se vuelve una realidad efectiva. Aparecen los conceptos de interacción, interdependencia, intercambio y reciprocidad. En este sentido, el Estado impulsa programas de lucha contra los prejuicios y discriminación racial, así como la educación en Derechos Humanos de la sociedad. Se valora el enriquecimiento mutuo que resulta del intercambio, la reciprocidad y la interdependencia. Surgen técnicas de solución de conflictos apropiados a la diversidad cultural. De lo expuesto con anterioridad, se desprenden los principios de convivencia intercultural en una nación pluricultural y plurinacional:

- a. Principio de Ciudadanía: Implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades y oportunidades, así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación.
- b. Principio de derecho a la diferencia: Conlleva el respeto a la identidad y derechos de cada uno de los Pueblos, grupos étnicos y expresiones socioculturales de un país.
- c. Principio de la unidad en la diversidad: Es lo concretado en la unidad nacional, no impuesta, sino construida por todos y asumida voluntariamente. Sin democracia y pluralismo no pueden prosperar las relaciones de interculturalidad. La diversidad cultural no es un problema, sino una riqueza con la que se construye la democracia intercultural de un país.

Lo hasta aquí analizado son conceptos teóricos que nos van a servir para poder analizar algunas políticas públicas que se han llevado a cabo en materia de derechos indígenas, y de migrantes, antes de la reforma constitucional de 1994, y cómo, luego de la reforma constitucional, esas políticas públicas deben llevarse a cabo con perspectiva intercultural.

En la Constitución de 1853/60 se disponía el fomento de la inmigración europea y que no se podía restringir ni gravar impuestos, a la entrada de nuestro territorio, a los extranjeros que viniesen con el objetivo de labrar la tierra, mejorar las industrias e introducir y enseñar las ciencias y las artes (art. 25). En cuanto al derecho que hacía a los Pueblos Indígenas, se disponía que el Estado Nación debía tener un trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo (art. 67 inc. 15).

Derechos de los Pueblos Indígenas

En 1984 se sancionó la Ley 23.302 como producto de la incidencia política del movimiento indígena argentino de aquel entonces. Mediante la mencionada norma se crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), órgano del Poder Ejecutivo Nacional encargado de elaborar políticas públicas con el fin de apoyar a los Pueblos Indígenas en la defensa de sus derechos y desarrollo en la participación del proceso socioeconómico y cultural de la Nación. Además, está a cargo de la implementación de planes vinculados al reconocimiento de las tierras, a los derechos de educación, de salud (art. 1). A su vez, debe asesorar a las Comunidades en todo lo relativo al fomento, promoción y desarrollo, y para tal fin debe gestionar el presupuesto.

Tal como se desprende de la lectura de la Ley, el Estado realiza un apoyo técnico y direccionado a las actividades de producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones. Además, al implementar políticas en materia educativa, las mismas tienen como finalidad la preservación de las culturas indígenas y asegurar la integración igualitaria en la sociedad nacional, entre otros derechos que los Pueblos Indígenas poseen y que, a pesar del transcurso del tiempo y de los diferentes gobiernos, no se han implementado, como ser, por ejemplo, los planes de saneamiento ambiental, en especial para la provisión de agua potable y el acceso a viviendas dignas.

Posteriormente, con la reforma de la Constitución Nacional en 1994, se incorporó el artículo 75, inciso 17, en el que los convencionales constituyentes, al modificar la Carta Magna, dispusieron que la relación que el Estado debería tener con los Pueblos Indígenas ya no debía ser esa relación de asimilación e imposición, sino de respeto a la preexistencia étnica y cultural, el reconocimiento a la personería jurídica de las comunidades, y la posesión y la propiedad comunitaria de las tierras que habitan. También garantiza el derecho a la entrega de tierras aptas y suficientes en caso de haber perdido territorio por motivos de desposesión, a su vez que dispone que las tierras de propiedad indígena no pueden enajenarse ni gravarlas con impuestos. Asegura la participación en todos los intereses que les afecten, haciendo una mención particular en lo que se refiere a la participación en la toma de la decisión en relación a los recursos naturales. Todos estos derechos descriptos pueden garantizarse de manera conjunta entre el Estado Nación y los Estados Provinciales. A su vez, se incorporó como atribuciones del Congreso de la Nación Argentina: «Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales» (art. 75 inc. 19).

Ahora bien, la modificación de la mencionada cláusula constitucional es producto de procesos sociales que han tenido resistencias políticas y culturales por parte del Movimiento Indígena argentino. En ese sentido, hay que remarcar el trabajo realizado por los dirigentes indígenas que se presentan ante los convencionales constituyentes, con la necesidad de manifestar que la cláusula constitucional que contenía a la norma del art. 67, inc. 15 de la Constitución de 1853/60, era una normativa que no respetaba los derechos que el movimiento indígena internacional había logrado plasmar en la normativa internacional. En esa línea se basó el Convenio 169 OIT, y les plantearon a los convencionales constituyentes la necesidad de que se modifique la mencionada cláusula constitucional.

Derechos de los Migrantes

Tal como mencionamos, el Estado Nacional, mediante la Carta Magna de 1853/60, promovía la migración europea, y para ello fue que sancionaron la Ley Avellaneda en 1876, llamada Ley de Inmigración y Colonización. En ella se determinaba: «Reputase inmigrante para los efectos de esta Ley a todo extranjero, jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor, que siendo menor de sesenta años, y acreditando su moralidad y sus aptitudes, llegase a la República para establecerse en ella, en buques a vapor o a vela, pagando pasaje de segunda o tercera clase, o teniendo el viaje pagado por cuenta de la Nación, de las Provincias o de las empresas particulares protectoras de la inmigración y la colonización» (art. 12). A su vez, establece un régimen para ellos, y crea el Departamento General de Inmigración y desarrolla las facultades de ese departamento. Tal como sostiene Dell' Arciprete, «el objetivo principal de acoger inmigrantes fue para poblar el territorio, aumentar la mano de obra y "civilizar" al país» (Dell' Arciprete, 2015:23).

Posteriormente, en el año 1981 se dictó el Decreto-Ley número 22. 439, De Migraciones y de Fomento de la Inmigración, durante el gobierno de facto de Jorge Rafael Videla. En esta norma se determinó que para ingresar y radicarse en el país se debía contar con capital propio y poseer "condiciones sanitarias y culturales". Esta Ley, si bien pretendió fomentar la inmigración, lo realizó desde la "doctrina de seguridad nacional", la que influyó directamente en la ley 22. 439, ya que en ella no solo se observa el fenómeno migratorio con una óptica casi exclusivamente policial, sino también, como se percibe a lo largo de su texto, con el propio objetivo de promoverla (Dell' Arciprete, 2015: 30).

Según la visión de Enrique Nitti (2006), estas dos leyes manifiestan que desde el Estado se tomaba a los inmigrantes como "objetos" a ser colocados en un determinado territorio conveniente y a los

cuales se les violaban sus Derechos Humanos, al priorizar aspectos relacionados con su origen, su actividad y sus ideas políticas a la hora de regularizar su condición.

Al momento de producirse la reforma constitucional del 1994, lo vinculado a la materia migratoria, no se ha modificado lo dispuesto en el art. 25 en cuanto al fomento de la inmigración europea.

Recién en el año 2003 se sanciona la nueva norma, Ley 25.871, que va a regular los derechos de los migrantes, y se realiza ya con la perspectiva de respeto a los derechos consagrados en los Tratados Internacionales de Derechos Humanos. A su vez, en el año 2007, fue aprobada, mediante la Ley Nacional N° 26.202, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares.

La reforma de la Constitución de 1994 en los derechos indígenas y de los migrantes

Con la reforma de 1994 se introdujeron una serie de Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos a la Constitución, que son: Declaración Universal de los Derechos Humanos; Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; Convención Americana sobre DDHH; Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y su Protocolo Facultativo; Convención sobre los Derechos del Niño; Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio y la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes (art. 75, inc. 22, CN); es decir que, la Carta Magna junto con los mencionados Tratados de Derechos Humanos, se encuentran en un pie de igualdad jurídicamente, lo que Bidart Campos denominaba "Bloque de Constitucionalidad". Varios de los mencionados Instrumentos Internacionales contienen cláusulas en las que se obliga al Estado a garantizar derechos culturales y a eliminar y barrer con prácticas discriminatorias.

Por ejemplo, la Convención Americana sobre los Derechos Humanos (CADH), más conocida como Pacto de San José de Costa Rica, dispone en su art. 1, Obligación de Respetar los Derechos: «Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social». A su vez, dicha Convención expresa en su art. 2, Deber de Adoptar Disposiciones de Derecho Interno (Obligación de crear políticas públicas): «Si el ejercicio de los derechos y libertades mencionados en el artículo 1 no estuviere ya garantizado por disposiciones legislativas o de otro carácter, los Estados Partes se comprometen a adoptar, con arreglo a sus procedimientos constitucionales y a las disposiciones de esta Convención, las medidas legislativas o de otro carácter que fueren necesarias para hacer efectivos tales derechos y libertades».

De estas normas legales se desprende la existencia del principio de no discriminación, el que se emparenta con el de la igualdad ante la ley, y que dicho principio se materialice en políticas públicas que impliquen la prohibición de actos discriminatorios, que no socaven la dignidad de una persona o colectivos de personas, ni sus derechos individuales y colectivos. En términos generales, el principio de igualdad establece que «en todos los aspectos relevantes a los seres humanos deben ser considerados y tratados de igual manera, es decir, de una manera uniforme e idéntica, a menos que haya una razón suficiente para no hacerlo» (Rabossi, 1990, p. 176). De la definición dada por Rabossi, observamos que el hecho de que haya "razón suficiente para no hacerlo" implica que hay casos en

que el Estado lleva adelante políticas públicas en las que, a través de ellas, se producen hechos de discriminación con el fin de que las poblaciones, grupos o personas en condición de vulneración puedan acceder a derechos que el resto de las personas o ciudadanos no acceden.

Ejemplo de ello podría ser el caso de las Acordadas del Poder Judicial de la Nación, Corte Suprema de Justicia de la Nación Acordada 05/09, Procuración General de la Nación Resolución 58/2009 y Defensoría General de la Nación Resolución 1353/11 y de algunos Tribunales Superiores de Justicia de las Provincias argentinas: Acordada 4102/09 Corte de Justicia de Catamarca; Acordada 3092/09 Superior Tribunal de Justicia de Chaco; Acuerdo 618 - Serie A/2011 Tribunal Superior de Justicia de Córdoba; Acuerdo 34/2010 Tribunal Superior de Justicia de Corrientes; Acuerdo 27/2009 Tribunal Superior de Justicia de Entre Ríos; Acuerdo 2688/2011 Tribunal Superior de Justicia de Formosa; Acordada 69/2012 Tribunal Superior de Justicia de Jujuy; Acuerdo 3117/2011 Superior Tribunal de Justicia de La Pampa; Acordada 24. 023/2012 Tribunal Superior de Justicia de Mendoza; Acordada 14/2011 Tribunal Superior de Justicia de Misiones; Acordada 1/2009 Tribunal Superior de Justicia de Río Negro; Acuerdo 05/2009 Tribunal Superior de Justicia de Santa Cruz; Acuerdo 14/2010 Tribunal Superior de Justicia de Santa Fe; Acordada 515/2013 Tribunal Superior de Justicia de Tucumán y Resolución 30/2010 Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; mediante las que se adhiere a las Reglas de Brasilia, normativa que garantiza el acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad. En ese sentido, por ejemplo, se dispone la gratuidad a fin de que la condición económica no sea un impedimento para acceder a un Tribunal de Justicia que garantice los derechos reconocidos en la Constitución Nacional y los Tratados de Derechos Humanos.

Si tuviéramos que graficar lo explicado con anterioridad, apelaremos a al gráfico de Pirámide jurídica de Kelsen³, cuya figura sirve para mostrar cómo es la prelación de la importancia de las normas jurídicas. En ese sentido, se encuentra en la cúspide la Constitución Nacional y los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos que forman parte de esa Constitución. En un segundo escalón encontramos los Instrumentos Internacionales que pueden contener normas que protegen los derechos humanos o no, como ser el Convenio 169 OIT. En un tercer estamento se hayan todas las normas jurídicas que sanciona el Congreso de la Nación, como ser: el Código Civil y Comercial, el Código Penal, la Ley General del Ambiente, la Ley de Acceso a la Información Ambiental, la Ley de Contrato de Trabajo, etc. Después nos encontramos con las normativas provinciales, que fueron sancionadas por las legislaturas de las provincias y/o decretos emitidos por los Ejecutivos provinciales, y, por debajo de esto, las legislaciones municipales, decretos y ordenanzas municipales. Cabe remarcar que ninguna de las normas que se encuentren en la base de la pirámide puede ser contraria a la que está arriba, por lo tanto, no pueden contrariar a la Constitución Nacional ni a los Instrumentos de Derechos Humanos.

Por lo expuesto, lo que hemos descripto en los párrafos anteriores todo, lo que contiene la cúspide o parte superior de la pirámide jurídica, ahora pasaremos a analizar el segundo estamento de esta, en la que en materia de Derechos Indígenas se encuentra el Convenio 169 OIT.

La OIT fue el primer organismo internacional que comenzó a ver y tratar el tema de la identidad cultural de los pueblos indígenas, porque eran considerados trabajadores rurales hasta mediados de 1989, año en que se aprobó el Convenio 169 OIT, que fue ratificado en nuestro país a través de la sanción de la ley 24. 071 en el año 2000. Al haberse incorporado este Convenio como supra legal, es decir, con mayor prelación que las normas de los Códigos Civil y Penal, Laboral, del Derecho Ambiental, etc.

3 Hans Kelsen, es un filósofo del Derecho perteneciente a la escuela positivista, que elaboró una teoría del sistema jurídico, y lo representó a través del gráfico de una pirámide la que representa la idea de un sistema jurídico escalonado. De acuerdo con Kelsen, el sistema no es otra cosa que la forma en que se relacionan un conjunto de normas jurídicas y la principal forma de relacionarse éstas, dentro de un sistema, es sobre la base del principio de jerarquía.

A su vez, como se vio con anterioridad, existe una obligación de respetar estos derechos. En ese sentido, la dignidad y los derechos de los pueblos indígenas son los que están plasmados en las normas. Para ello, el Estado debe elaborar políticas públicas, las cuales son diferenciadas hacia los pueblos indígenas y migrantes, así como la toma de la decisión para llevar adelante esa política pública.

Esa diferencia se da, justamente, para que se respeten los derechos de los pueblos indígenas y migrantes. En ese sentido, en materia de derechos humanos existe lo que se denomina discriminación positiva o discriminación a la inversa, para que los grupos más desfavorecidos puedan acceder a los derechos en condición de igualdad con respecto al resto de la sociedad.

Como se observa, desde lo normativo hay un cambio de paradigma en la relación en que el Estado debe tener con los Pueblos Indígenas. Se plasma, claramente, el tránsito del paradigma asimilacionista al paradigma del respeto a la diversidad cultural.

Las políticas públicas que debe llevar a cabo el Estado, de acuerdo con la normativa vigente, se materializa a través de la aplicación del art. 6 del Convenio 169 OIT, el cual, en Argentina, ha sido incorporado al sistema jurídico argentino a través de la sanción de la ley 24.071, mediante el que se determina cómo debe ser el proceso de consulta, por el cual se garantiza el reconocimiento y respeto a la identidad cultural.

El artículo 6 del Convenio 169 OIT dispone:

- 1) Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán:
 - a. Consultar a los Pueblos Interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente
 - b. Establecer medios a través de los cuales los Pueblos interesados puedan participar libremente por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de las decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsable de políticas y programas que les conciernan.
 - c. Establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y con los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin.
- 2) Las consultas llevadas a cabo en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas.

Ahora realizaremos un análisis de la mencionada norma legal. Para ello identificaremos palabras claves, y luego la misma se desglosará por partes. Las palabras a tener en cuenta son:

- Procedimientos apropiados: implica que los procedimientos sean culturalmente adecuados, es decir, que para el caso de que un pueblo indígena conserve su idioma o lengua, la política pública que se ha planificado debe ser propuesta y presentada la propuesta respetando el derecho a su propia lengua.
- Instituciones representativas: esto implica respetar la forma de organización que los Pueblos tienen, es decir, la propia organización política indígena. En ese sentido, al momento de llevarse a cabo el proceso de consulta, el mismo debe ser realizado ante las personas del Pueblo o de la comunidad. Dependerá del tipo de consulta a realizarse, designada por los integrantes del Pueblo o de la Comunidad, para ejercer un cargo de representación. En muchos casos, aunque depende del tipo de consulta que se deba realizar, la institución representativa suele ser la asamblea comunitaria.

- Participación libremente: esto implica que el ejercicio de este derecho sea sin injerencias, ni presiones por parte del Estado o de terceros.
- Instituciones electivas, órganos administrativos y de otra índole: hace referencia a los Poderes Legislativos y Ejecutivos; en cuanto a la referencia de "otra índole", se puede interpretar que se puede hacer extensivo al Poder Judicial, a los Ministerios Públicos Fiscales, a los Ombudsman o Defensores del Pueblo o Defensores del Niño, para los casos que lleven adelante políticas públicas en materia de derechos de Pueblos Indígenas.
- Buena fe: exige ausencia de cualquier tipo de coerción por parte del Estado o de agentes o terceros que actúan con su autorización o asentimiento. Este concepto es incompatible con prácticas, llevadas a cabo por agentes estatales o terceros, de desintegración de la cohesión social de las comunidades o los pueblos que deban ejercer su derecho a la consulta, a través de la corrupción de líderes comunales o del establecimiento de liderazgos paralelos, o por medio de negociaciones con miembros individuales de las comunidades o los Pueblos.
- Finalidad de llegar a un acuerdo: el proceso que se debe llevar a cabo tiene que construir un diálogo genuino e intercultural entre el Estado y los Pueblos Indígenas, ya que la finalidad de dicho procedimiento es el cumplimiento de la garantía y del respeto del derecho colectivo de la identidad cultural. Es decir, el Estado debe tomar en cuenta los planteos de los Pueblos Indígenas antes de adoptar decisiones administrativas, legislativas o de cualquier índole.
- Consentimiento: es una manifestación clara de un acuerdo o una aceptación o permiso consciente por parte de un pueblo o una comunidad indígena.

Una vez definidos los conceptos anteriores, desglosaremos la normativa en el siguiente análisis.

En cuanto a la expresión «Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán», implica que el concepto de "deberán" les impone una obligación. Es decir, no es optativo realizar la consulta o no a los pueblos interesados. Respecto del enunciado «cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente», esto hace referencia a que deben llevarse a cabo las consultas ante cada política pública que afecte los intereses de los pueblos indígenas, y en todos los temas, es decir, para políticas vinculadas a la salud, al acceso a la justicia, a la educación, al reconocimiento de la propiedad comunitaria, etc.

Con relación a la indicación de «establecer medios», ello implica que el Estado debe generar los mecanismos para que los Pueblos Indígenas ejerzan el derecho a la consulta, a través de sus instituciones representativas, y que la participación se realice sin intromisión o presión por parte de las autoridades estatales o de terceros que actúen con asentimiento.

En cuanto al inciso C del artículo analizado, tal como sostienen Salgado y Gomiz, a partir de esta norma el Estado debe garantizar el derecho al desarrollo institucional, y ello se refiere a las «instituciones e iniciativas». Es decir, debe ser necesaria para la participación el respeto de la organización política del Pueblo o Comunidad Indígena y, en ese orden, el Estado debe considerar las iniciativas propuestas por los Pueblos o comunidades. Además de ello, debe garantizar el desarrollo económico y los recursos apropiados, especialmente lo relacionado con el financiamiento o subsidios para llevar a cabo dichas iniciativas, como así también para fortalecer las instituciones políticas de los Pueblos Indígena (Gomiz y Salgado, 2010).

Para finalizar el análisis, la norma, determinar que las consultas se deben llevar a cabo «de una manera apropiada a las circunstancias», ello implica que el proceso de consulta no debe ser un

procedimiento rígido y estandarizado, sino más bien flexible y con previo acuerdo de plazos y modo, entre los Pueblos o comunidades a ser consultados y el Estado.

De acuerdo con lo expuesto, este proceso, que debe ser llevado a cabo por las autoridades estatales, es la piedra angular para llevar adelante las políticas públicas que garanticen y respeten los derechos colectivos de los Pueblos Indígenas. Por lo tanto, su implementación impone un desafío a las autoridades estatales. Debido a que este derecho es más bien de carácter procedimental que de derecho sustantivo o de fondo (educación, salud, trabajo, propiedad comunitaria, etc.), el mismo no puede ser un mero trámite formal, dado que, a través de este, los Pueblos Indígenas ejercen su derecho a la identidad cultural en la construcción de las políticas públicas.

En materia de interculturalidad y derechos indígenas y migrantes, se debe resaltar la importancia de la implementación efectiva del derecho a la educación intercultural, para los indígenas, la que se encuentra garantizada en el art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional; y que, a su vez, a través de la Ley 26.206 de Educación Nacional, en sus artículos 52 y 53, crea la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad dentro del sistema educativo, a los fines de «preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica».

En lo que respecta al derecho de identidad cultural de los migrantes, si bien la Constitución nada dice al respecto, reconoce que «los extranjeros gozan en el territorio de la Nación todos los derechos civiles del ciudadano» (art. 20, CN), es decir, se asimilan sus derechos a los de los nacionales. En esta línea de pensamiento, en lo que hace a la educación, la mencionada Ley 26.206, en su art. 50, al determinar los objetivos de la educación rural, sostiene que uno de ellos es a los fines de «las necesidades educativas de la población rural migrante», y, a su vez, en el art. 143 de dicha Ley determina que: «El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán garantizar a las personas migrantes sin Documento Nacional de Identidad (DNI), el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, mediante la presentación de documentos emanados de su país de origen, conforme a lo establecido por el artículo 7° de la Ley N° 25.871».

A su vez, en materia de educación intercultural, es importante destacar lo que prescribe la Ley Provincial de Educación, Ley 13.688, en su art. 44, donde se define:

La Educación Intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente.

Son sus objetivos y funciones: Aportar propuestas curriculares para una perspectiva intercultural democrática impulsando relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, teniendo en vista la construcción de una sociedad inclusiva. Formular proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y los programas de todos los Niveles Educativos, articulándolos organizativamente con las respectivas Direcciones de Nivel, en el marco de políticas provinciales y estrategias que integren las particularidades y diversidades de la Provincia, sus habitantes y sus culturas, propiciando el respeto a la diversidad cultural y promoviendo la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos. Plantear articulaciones de las instituciones y los programas de formación específica constituyendo a las escuelas como espacios de socialización donde se debatan las diferencias en sus dimensiones sociales, culturales e históricas, alcanzando a todos los alumnos y las alumnas Diseñar y

desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que atiendan a preparar a todos los integrantes del Sistema Educativo de la Provincia para una vida responsable en una sociedad democrática basada en los Derechos Humanos, la comprensión, la paz, el respeto, el reconocimiento mutuo y la igualdad en un marco de aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de origen, religiosas, de sexos, géneros, generacionales, lingüísticas, físicas, entre otras para el completo cumplimiento de los objetivos de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior Impulsar la construcción de orientaciones pedagógicas y curriculares interculturales así como la inclusión de la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente para todos los Niveles del sistema educativo. Contribuir a asegurar el **derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes** a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que **ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas** Incentivar la formación de espacios de investigación (o centros de estudio) en Educación Intercultural, con la participación de las Universidades Nacionales y Provinciales, los Centros de Investigación Educativa, los Institutos de Formación Docente y otros organismos y organizaciones interesadas para el diseño de prescripciones curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica".

Por lo que se define en esta norma, el derecho de preservar la identidad cultural es, claramente, un derecho tanto de los Pueblos Indígenas como de la población migrante, y la educación debe ser una herramienta a tal fin.

Referencias

- Dell' Arciprete, P. (2015) "Las Tres leyes Inmigratorias de Argentina" [Tesina, Universidad Abierta Interamericana] Repositorio Institucional – Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC120638.pdf>
- González, A., Katz, M., Mendoza, A., y Romero Batallanos Wamani, L. (2019) "Derechos de los Pueblos Originarios y De la Madre Tierra una deuda histórica. Ed. UBA Facultad de Cs. Ss - CLACSO. Bs As. Argentina.
- González J. E (2019) "Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas" Ed. Cátedra UNESCO - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
- Gomiz, M. M, y Salgado, J. M, (2010) "Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas. Su aplicación en el Derecho interno argentino" Ed. ODHPI – IWGIA. Neuquén
- Nitti, E (2006). "Análisis de las leyes de inmigración argentinas: 1876 a la actualidad". en Seminario Inmigración –Emigración. Análisis de la problemática migratoria: el Estado, las estadísticas, las políticas y su relación con los medios de comunicación. Buenos Aires, Argentina.
- Rabossi, E. (1990) "Derechos humanos: el principio de igualdad y la discriminación". En: Revista del Centro de Estudios Constitucionales, No. 7. Madrid, pp. 175-189.
- Walsh, C. (2009) "Interculturalidad, Estado y Sociedad: Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época" Ed. Universidad Andina Simón Bolívar/Editoriales Abya – Yala. Ecuador.

Parte II

Experiencias territoriales en pedagogías críticas

Pedagogías críticas, infancias y derechos humanos: hacia una integralidad de las prácticas universitarias

Sonia Sapini y Jessica Visotsky

Departamento de ciencias de la educación, Universidad Nacional del Sur

Introducción

Este trabajo refiere a una experiencia de territorialidad, desarrollada en el marco de la Cátedra Pedagogía II de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur.

Nuestra propuesta pretende aunar las funciones de la universidad, es decir, la enseñanza, la investigación y la extensión, a partir de situaciones que entramen propuestas teóricas y experienciales desde una perspectiva crítica. Entendemos que la extensión universitaria es un camino de doble vía desde la sociedad a la universidad, y viceversa. Esta mirada nos propone reflexionar en torno a la función de extensión y su curricularización. Moacir Gadotti –pedagogo que trabajó junto a Paulo Freire hasta sus últimos días–, nos plantea una mirada problematizadora de la docencia universitaria y de la extensión.

Adherimos a una perspectiva crítica que entiende, a partir de la tradición freireana, a la extensión como comunicación (Gadotti; 2006), y desde las ideas de referentes de la Universidad Nacional de Luján, como Silvia Brusilovsky, y de la Universidad de Buenos Aires, como Flora Hillert y Anahí Guelman, quienes consideran que esta histórica función no puede quedar en mero voluntarismo de los docentes, como actividad externa o escindida de las otras dos funciones de la universidad. Desde el espacio de esta Cátedra, sostenemos una perspectiva de integralidad de las prácticas, perspectiva en la que venimos formándonos en el Instituto Paulo Freire y discutiendo en los Encuentros de Cátedras de Pedagogía (Capelacci y Guelman; 2019).

En tal sentido, habilitamos caminos que nos posibiliten avanzar en una concepción de integralidad de las prácticas universitarias, desde la perspectiva de curricularización de la extensión universitaria y de los derechos humanos en las universidades públicas.

La propuesta se centró en el abordaje de la realidad de las infancias en nuestro país, y en particular en la ciudad de Bahía Blanca, situándonos en una institución educativa creada en la década de los noventa en el marco de una crisis social y de vulnerabilidad de derechos de los niños/as.

La Convención Internacional de Derechos del Niño (1989) enfatiza que los niños tienen los mismos derechos que los adultos, y subraya aquellos «derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos que por no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, requieren de protección especial». En nuestro país, dicha Convención se institucionalizó en el marco de la reforma del estado neoliberal



Llobet, V. (2011) plantea que, si bien se han ampliado los procesos de derechos para niños y niñas a nivel latinoamericano, paradójicamente se dieron en contextos donde la desigualdad y la exclusión social crecían a pasos agigantados.

Es esa búsqueda de propuestas pedagógicas la que nos anima a construir otros puentes con la comunidad, a partir de una curricularización de las prácticas de extensión, cuestión nodal que desarrollaremos en esta ponencia, desde el contexto en el que se sitúa la institución educativa, las múltiples realidades de las familias, niños/as/es, las voces de los estudiantes y de diferentes actores y/o referentes que tomaron parte de estos andares.

En ese marco se pensó en la realización de talleres, entendiéndolos como espacios de construcción colectiva de conocimiento con los/las/les otros/as/es, en esta intervención con la Comunidad del Jardín de Infantes 950, Barrio Noroeste. Los talleres son el resultado de intervenciones desde la idea de progresividad en la inserción a un territorio, y de trabajos anteriormente desarrollados, como mapeos, recorridos y búsquedas bibliográficas, sostenidas desde la idea de praxis. Recuperamos para este trabajo el Taller de Educación Popular: situación de niños, niñas/es y adolescentes en la zona noroeste de la ciudad, para el que contamos con la participación de miembros del SERPAJ.

En el sentido freiriano, nuestra intención fue hacernos preguntas sobre cómo poner en tensión la mirada hegemónica de la extensión universitaria, a partir de otras búsquedas en caminos de errancia, que nos posibiliten el diálogo de saberes con la comunidad, desde el compromiso y responsabilidad social que nos abriga como sujetos/as/es de la Universidad del Sur.

Curricularización de la extensión: el hilo que entreteje la teoría y la práctica

La presente exposición refiere a una experiencia de territorialidad, desarrollada en el marco de la Cátedra Pedagogía II de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur.

Nuestra propuesta pretende aunar las funciones de la universidad, es decir, la enseñanza, la investigación y la extensión, a partir de situaciones que entramen propuestas teóricas y experienciales desde una perspectiva crítica. Entendemos que la extensión universitaria es un camino de doble vía desde la sociedad a la universidad, y viceversa (Gadotti; 2017). Esta mirada nos propone reflexionar en torno a la función de la extensión y su curricularización. Moacir Gadotti –pedagogo que trabajó junto a Paulo Freire hasta sus últimos días–, nos plantea una mirada problematizadora de la docencia universitaria y de la extensión.

Adherimos a una perspectiva crítica que entiende, a partir de la tradición freireana, a la extensión como comunicación (Gadotti; 2006), y desde las ideas de referentes de la Universidad Nacional de Luján, como Silvia Brusilovsky, de la Universidad de Buenos Aires, que tiene curricularizada la extensión a través de espacios curriculares de campo y actuales referentes como Anahí Guelman, ponen el foco en la integralidad de las prácticas universitarias, considerando que esta histórica función no puede quedar como actividad externa o escindida de las otras dos funciones de la universidad. Desde el espacio de esta cátedra, sostenemos una perspectiva de integralidad de las prácticas, perspectiva en la que venimos formándonos en el Instituto Paulo Freire y discutiendo en los Encuentros de Cátedras de Pedagogía (Capelacci y Guelman; 2019).

Hoy la universidad está sumida en una puja de concepciones, y la perspectiva de la extensión ligada a la “transferencia de servicios” y a la “recuperación de costos” tiene un peso de enorme importancia que no debemos soslayar. Las empresas transnacionales mineras, del agronegocio, petroquímicas, petroleras están en nuestros territorios, y las universidades son aliadas estratégicas para sus iniciativas,

asentándose en la teoría de la responsabilidad social empresarial. Esta concepción coexiste con la perspectiva asistencialista y sin conflicto.

Para Moacir Gadotti, la segunda vertiente entiende a la extensión universitaria como comunicación de saberes. Es una versión no asistencialista de la extensión. La propuesta de Paulo Freire de sustitución del concepto de extensión por comunicación va en esta línea. Ella se fundamenta en una teoría del conocimiento, respondiendo a la pregunta: ¿cómo se aprende?, ¿cómo se produce conocimiento?; una teoría del conocimiento fundamentada en una antropología que considera todo ser humano como un ser inacabado, incompleto e inconcluso, que no sabe todo, pero que también no ignora todo.

Nosotros pretendemos –y es el esfuerzo– trabajar desde esta perspectiva, un punto de vista desde donde se hacen difusas las fronteras entre docencia, investigación y extensión. Más bien se retroalimentan, se nutren y dialogan.

Es en este contexto que cobra especial importancia reflexionar acerca de la curricularización de la extensión, puesto que «...es parte, por un lado, de la indisociabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión en la universidad, y por otro, de la necesaria conexión entre universidad y sociedad, realzando el papel social de la universidad, desde la relevancia social de la investigación y la enseñanza» (Gadotti, traducido por Visotsky, J; 2017). Para poder dar lugar a esta perspectiva entendemos que es imprescindible estrechar lazos y coconstruir conocimiento junto a organizaciones sociales. Concebir de manera entrelazada las tres funciones de la universidad permite romper con la fragmentación en la que las tres funciones se hallan subsumidas en las universidades públicas. Esto da lugar a propuestas y proyectos político pedagógicas integrales.

Así es que Gadotti señala que uno de los principales desafíos de la curricularización de la extensión es superar una práctica fragmentada de pequeños proyectos, por una práctica integral e integradora.

En el campo de los derechos humanos, el transitar de la curricularización viene siendo lento. Se inició en Cátedras Libres sobre todo en los años noventa, pero a más de treinta años no hemos avanzado lo necesario, no hemos curricularizado la enseñanza de los derechos humanos en las universidades, lo que aún es una asignatura pendiente en estas democracias. Entendemos que es una deuda de los sistemas políticos incorporar la perspectiva y la agenda de lucha por los derechos humanos. No hemos sido progresivos en ese sentido, entendiendo esta idea de progresividad como principio en derechos humanos; y, en sí, la educación en derechos humanos también debería guardar progresividad. Es muy incipiente la existencia de cátedras curriculares de derechos humanos, solo en las carreras de Derecho y como seminarios transversales en alguna experiencia muy aislada.

Lo mismo sucede con la extensión universitaria, su curricularización es prácticamente inexistente salvo experiencias aisladas como la de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de proyectos donde voluntariamente los estudiantes participan, pero no es de carácter obligatorio

Nos preguntamos también ¿por qué la extensión no es parte de la formación en postgrado? Y si pretendiéramos que sea parte, ¿cómo lo hacemos?

El pensamiento del investigador mexicano, Pablo González Casanova, nos aporta la mirada de que «la lucha por la educación superior superior de alta calidad para un número creciente de jóvenes se convierte en uno de los objetivos prioritarios de cualquier organización, movimiento o persona que se niegue vitalmente a ser cómplices de la catástrofe nacional y mundial a la que nos está llevando el neoliberalismo en su versión fundamentalista, institucionalista o de “tercera vía”, todas destinadas a

privatizar y mercantilizar las actividad pública y social de la seguridad y la asistencia y el desarrollo» (González Casanova; 2007: 11).

En esta línea, Gadotti sostiene que la extensión no puede ser entendida como un apéndice, de forma aislada entre las funciones de la universidad. Ella debe ser incluida como parte indisociable de las funciones de la enseñanza, de la investigación, y en las prácticas pedagógicas de todos los currículos. La educación debe ser integral y no fragmentada. El principio de integralidad es fundamental, y es preciso conectar las tres funciones de la universidad para que la educación sea integral.

El currículo no es una suma de un conjunto de disciplinas, sino que traduce un proyecto político pedagógico integrado.

Por eso uno de los principales desafíos de la curricularización de la extensión está en la superación de una práctica fragmentada de pequeños proyectos por una práctica integral e integradora.

Precisamos responder a la pregunta ¿qué extensión queremos para construir la universidad que soñamos?, ¿cuál es nuestro proyecto de extensión?

En el sentido freiriano, nuestra intención fue hacernos preguntas sobre cómo poner en tensión la mirada hegemónica de la extensión universitaria, a partir de otras búsquedas en caminos de errancia, que nos posibiliten el diálogo de saberes con la comunidad desde el compromiso y responsabilidad social que nos abriga como sujetos/as/es de la Universidad del Sur.

Tal como nos plantea González Casanova, «en el terreno de la educación, el neoliberalismo globalizador derivó en un proyecto general en que no solo busca privatizar los servicios y materiales didácticos, sino determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y el saber hacer. Al efecto señala los lineamientos para adaptar planes y programas a las necesidades de las empresas y a su objetivo fundamental de acumulación de riquezas y maximización de utilidades» (2007:25). En esta línea plantea que al proyecto privatizador de la universidad se añade un proyecto humanitario de legitimación.

El citado profesor nos advierte de lo que podríamos considerar una obscenidad del proyecto neoliberal para las universidades. En tal sentido, hacia finales de los noventa, un panel de expertos en Canadá sugería «que a las tradicionales metas de la universidad –educación, investigación y difusión de la cultura» se añadiera otra: la comercialización del conocimiento técnico y científico» (González Casanova; 2007:35).

El pedagogo crítico, Henry Giroux, también se hace eco de los peligros que se ciernen sobre la universidad norteamericana, a la que el complot militar, financiero y académico ha convertido en una “fábrica militarizada del conocimiento”, y plantea la necesidad de resistir a las políticas que pretenden “secuestrar a la universidad”, para defender los valores democráticos que definen a la educación superior como una esfera democrática pública. Asimismo denuncia una universidad convertida en un negocio para el lucro, que da pie al surgimiento de lo que él denomina una nueva casta de empresarios académicos (Giroux, 2008)

Derechos de la infancia

La categoría infancia es la razón de ser de la pedagogía moderna y el sujeto a partir del cual se construye la escuela. Los aportes de Carli (2002) permiten comprender las transformaciones de los discursos y la construcción de la "infancia moderna" en la Argentina.

La infancia está en relación con la definición de niños y niñas como sujetos históricos, necesitados de cuidados, dependientes de los adultos y educables.

El análisis de esta categoría es central para entender la institución escuela, la crisis que atraviesa en cuanto al derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.

Puede trazarse un recorrido histórico desde 1776 a la constitución del sistema educativo nacional durante la presidencia de Roca, generando una nueva institucionalidad, el "Patronato de la Infancia", con nuevas regulaciones y creaciones de instituciones hasta la promulgación de la Ley nro. 10.903 de Patronato de menores, o Ley Agote. Esta construcción social del concepto de menor, sujeto-objeto, lo instituye como destinatario de prácticas caritativas, filantrópicas e institucionales.

Siguiendo los planteos de Carli (2002), se configuran dos infancias, la de los niños propiamente dichos, con posiciones de sujeto por su pertenencia a una familia legítima y al sistema de educación pública; y el de menores, con posiciones de sujeto-objeto relacionadas con la carencia de familia, recursos o desamparo moral y pupilo del Estado.

La Convención Internacional de Derechos del Niño (1989) enfatiza que los niños tienen los mismos derechos que los adultos, y «subraya aquellos derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos que, por no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, requieren de protección especial». Llobet, V. (2011) plantea que, si bien se han ampliado los procesos de derechos para niños y niñas a nivel latinoamericano, paradójicamente se dieron en contextos donde la desigualdad y la exclusión social crecían a pasos agigantados. En nuestro país, dicha convención se institucionalizó como un eje de las políticas públicas en el marco de la reforma del Estado neoliberal.

La sanción de la Ley 26.061¹ (2005) se enmarca en la Convención sobre los Derechos del Niño, y la misma implica un cambio de paradigma, ya que los niños, niñas y adolescentes son considerados "sujetos de derecho", no "objetos de protección", y también en lo que refiere a las prácticas de cuidado tendientes a promover, respetar y restituir derechos vulnerados.

Situarse desde una perspectiva de derechos conlleva sostener políticas públicas universales e integrales, que consideren a los/as niños/as y adolescentes como titulares de derechos, que tienen el poder de exigir al Estado que los garantice, es decir, hacerlos efectivos.

La sanción de la Ley generó la creación de instituciones específicas de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, entre ellas la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (COFENAF), y el Defensor Nacional de los Derechos de NNyA (Niños, Niños y Adolescentes).

De la mirada tutelar y el control discrecional del poder judicial y sus instituciones disciplinantes específicas, se transita un avance progresivo en políticas públicas destinadas a la niñez y adolescencia en todo el territorio nacional. De esas infancias institucionalizadas, niños/as separados/as de sus familias, al año 2015 se descendió en un 37% (Unicef y la SENNAF)².

¹ Ley Nacional 26.061. Sancionada el 28/09/2005, promulgada de hecho el 21/10/2005. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

² Situación de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en la república argentina relevamiento nacional - actualización 2014. UNICEF – SENNAF (2015). <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos>

La ley expresa, en su Art. 7, que la familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a NNyA el disfrute pleno y el ejercicio de sus derechos y garantías. En tal sentido, el Estado debe realizar todos los esfuerzos posibles por fortalecer a las familias para que puedan cumplir su rol, trabajando en el restablecimiento y mantenimiento de los vínculos familiares, asegurando el derecho de todo NNyA a vivir en familia. Si los derechos son vulnerados el Estado puede alejarlos de sus familias, lo cual debería ser la última opción, como forma excepcional de proteger el interés superior del niño, apartándolos de sus familias de origen y alojarlos en dispositivos alternativos de cuidado.

Es en este apartado en el cual nos preguntamos por las condiciones materiales de las familias, la pobreza, la indigencia, las múltiples situaciones de vulnerabilidad que afectan a los niños/as y adolescentes y el lugar del Estado en un rol insoslayable de garante de derechos.

Transitados más de diez años de la Ley 26.061 seguimos con una enorme deuda con la infancia; las transformaciones globales y locales permiten comprender las nuevas figuras de la infancia argentina: el niño de la calle y el niño consumidor (Carli, 2010). La figura del "niño/a delincuente" adquiere significatividad con relación a la idea de bajar la edad de imputabilidad de los menores, en la que vincula infancia/adolescencia/seguridad, primando sobre la del "niño futuro" o "niño esperanza" (Bustelo, 2007).

Entender a la infancia como categoría histórico-política nos habilita a la lucha política, a defender el carácter emancipador de niños/as y adolescentes a partir de un Estado que promueva políticas públicas que garanticen derechos. Es desde ese campo que pretendemos nutrir y aportar nuestra mirada de los derechos de niños/as y adolescentes en una perspectiva de DDHH en clave latinoamericana.

Educación popular en la universidad tendiendo puentes con los derechos de las infancias

Nos hacemos eco de las voces de pedagogos latinoamericanos que nos interpelan y nos están invitando a reflexionar en las relaciones entre pedagogía y utopía. Así pensamos nuestra praxis en la universidad pública, como un quehacer con dos dimensiones, una académica y una política (Jimenez Jimenez y Hoyos Martinez, 2011). Esta dimensión política se inscribe en un proyecto utópico, que se piensa desde la función constructiva y colectiva de los sueños humanos por una sociedad más justa y solidaria.

En nuestro programa de Cátedra, cuyos ejes son las categorías de Praxis y Desigualdad, desarrollamos cuatro unidades, una primera abocada a la cuestión epistemológica de la pedagogía contemporánea; una segunda que se propone reflexionar sobre la formación, y está pensada en los espacios de movimientos sociales, laborales y la formación docente desde una perspectiva crítica; una tercera abocada a reflexionar las desigualdades en educación desde la perspectiva interseccional, con lo cual se abordan experiencias pedagógicas desde los feminismos y una aproximación a la ESI, la interculturalidad crítica; y una última unidad dedicada la educación popular, la alfabetización de adultos y abordajes en torno a la pobreza urbana y las infancias y juventudes.

Es en el marco de esta última unidad que inscribimos la propuesta que compartiremos. Habilitando caminos que nos posibiliten avanzar en una concepción de integralidad de las prácticas universitarias, desde la perspectiva de curricularización de la extensión universitaria y de los derechos humanos en las universidades públicas.

La propuesta se centró en el abordaje de la realidad de las infancias en nuestro país, y en particular en la ciudad de Bahía Blanca, situándonos en el Jardín de Infantes N° 950, institución creada en la

década de los noventa, en el marco de una crisis social y de vulnerabilidad de derechos de los niños/as.

El acercamiento a la comunidad consistió en un trabajo espiralado entre la teoría y práctica, texto y contexto desde situaciones de mapeo, entrevistas, registros fotográficos, conversaciones *flash* con los vecinos e integrantes de distintas organizaciones barriales.

La realización de un taller como espacio de encuentro y de construcción de conocimiento con distintos actores institucionales, maestras, auxiliares, padres de los niños del Jardín, organizaciones vecinales, estudiantes y profesoras de la universidad y representantes que trabajan sobre DDHH en la organización SERPAJ.

Los contenidos abordados fueron el problema de la pobreza en América Latina; Feminismos y Pedagogía; Pedagogía intercultural; Discusiones contemporáneas en torno a la educación pública y popular en América Latina; El aporte de la corriente educación popular: acerca de la tradición emancipatoria en la pedagogía de nuestro continente; Grados de formalización de las experiencias educativas; Extensión universitaria, investigación, participación y educación popular; Pedagogías, territorio y educación; La Pedagogía ante los derechos de las infancias y su institucionalización; Pobreza urbana, degradación ambiental y pedagogía.

Los estudiantes propiciaron un encuentro de intercambio de conocimientos y experiencias de la vida cotidiana en relación al empobrecimiento que anida en el barrio, la presencia de la droga, la violencia, las condiciones de vida, la policía, los casos de gatillo fácil, la exclusión y los prejuicios por ser pobre, negro y joven. La educación de las infancias y su discriminación frente a los programas sociales que ofrecen las llamadas guarderías o mamás cuidadoras mientras que para otras infancias se piensa en Jardines Maternales y Jardines de Infantes (Ley Nacional de Educación 26. 206).

Algunas escrituras etnográficas de los estudiantes reflejan esa relación que procuramos ir hilando entre la teoría y la práctica desde la curricularización de la extensión.

«Un día gris en Bahía Blanca, una de esas mañanas donde la lluvia parece que nos pidiera prender el fuego (...) es así que llegar al Jardín y a su barrio con la lluvia y el barro encima fue un reencuentro con todas las sensaciones que con la vorágine de la vida vamos dejando (...) El encuentro en el Jardín en el marco de la visita de Elizabeth Quintero participante del SERPAJ, y en la lucha por la situación de las infancias en contextos que han sido vulnerados sus derechos (...) fue un momento de re-conocer nuestro tránsito por los pasillos de la universidad, preguntarnos ¿hay algo más afuera de todas estas lecturas?, ¿cómo hacemos de estas teorías nuestra propia teoría, cómo entramos con nuestra propia experiencia? Haciendo de esta experiencia una experiencia con y a través de otros. Los talleres se piensan como espacios donde el diálogo con otros es el motor de un saber aprender y aprender a ser constantes, donde en este caso, la extensión más allá de sí se transforma en comunicación, desde la mirada freiriana como la liberación del habla, desde la acción transformadora, desde la experiencia colectiva y popular, pensándonos de manera situada y en comunidad.

»...una de las vecinas comentó algunas de las experiencias vividas por su hijo adolescente, en las que se lo criminalizaba y se lo reconocía como involucrado en una situación de delincuencia, sin haber sido partícipe (...) como por ser un chico morocho, el color de la piel, la edad, la clase social se articula como justificación de la exclusión y criminalización». (Mercedes-Priscila)

«En este encuentro, Elizabeth Quintero comentó sobre el trabajo que realiza el SERPAJ en Argentina, organismo fundado por Adolfo Pérez Esquivel, que tiene como finalidad

promover los valores de la paz, la no violencia y la cultura fundada en el reconocimiento pleno de los DDHH.

»En este sentido se diferenció la postura que asume el SERPAJ con relación a la defensa y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes que están siendo vulnerados de aquellas otras posturas que entienden a las infancias y juventudes como peligrosas y amenazantes». (Florencia)

Es imprescindible que pensemos a la extensión universitaria como parte de las prácticas sociales ligadas a lo popular, que surjan, de acuerdo a lo planteado por Nuñez Hurtado (2005), desde las bases mismas de la educación popular, las cuales tienen un fundamento epistemológico, ético, político, etc. , que le dan sentido y un carácter único, el cual vale siempre en favor de clases marginadas, oprimidas y excluidas, buscando la transformación de la sociedad a partir de la promoción y defensa de los derechos humanos, mediante un compromiso social y político. En esta misma línea es fundamental pensar, como sostiene Llobet (2011), en un compromiso colaborativo a favor de la lucha por la asignación de derechos a todas las personas que conforman la sociedad, inclusive aquellas que en la actualidad son marginalizadas y excluidas. Debemos a partir de la extensión, lograr la accesibilidad o el acercamiento de aquellas personas a una plenitud de derechos, así como una ciudadanía digna, en donde sean valoradas, reconocidas y escuchadas sus exigencias y necesidades.

«Las actividades de extensión propuestas por la cátedra nos permitieron comprender aún más la finalidad de las mismas, permitiéndonos acceder y conocer la manera en que se llevan a cabo los espacios de construcción colectiva del conocimiento, así como la posibilidad de ser partícipes de los lazos relacionales que suelen darse con la comunidad. Tanto la inserción al territorio como las intervenciones de campo nos permiten ir más allá de las posibilidades cotidianas con las que nos encontramos en la universidad, nos brindan una mirada social, cultural, económica, diferente a la que solemos tener...». (Yanela-Lourdes)

«La experiencia fue más que valiosa, con un mate y una torta, en una ronda todos nos oímos, todos aprendimos, de lo que vive Alejandro, de lo que lucha la abuela por sacar adelante a sus hijos adolescentes. Nuestras organizaciones que luchan por esas infancias y sus derechos. Las instituciones que nos abren sus puertas para poder compartir. Es oportuno replantearnos cuál es el lugar que vamos a ocupar con respecto a estas situaciones como futuros licenciados.

Con las mochilas llenas de esperanzas, aprendiendo de su lucha, habiendo compartido una linda mañana nos traemos sus mensajes.

Alejandro: "hay esperanza"

Abuela: "Para que se den oportunidades a los adolescentes para un futuro diferente y se respeten los derechos de niños, niñas y adolescentes"». (Francisca-Gisella)

Propiciando andares que nos habiliten la integralidad de las prácticas

En el sentido freiriano, nuestra intención fue hacernos preguntas, reflexionar y poner en tensión la mirada hegemónica de la extensión universitaria, a partir de otras búsquedas en caminos de errancia, que nos posibiliten el diálogo de saberes con la comunidad, desde el compromiso y responsabilidad social que nos abriga como sujetos/as/es de la Universidad del Sur.

Adherimos a las reflexiones planteadas por González Casanova, respecto de cómo pensar en una "mejor educación para más", y en este sentido es indispensable garantizar el derecho constitucional a la educación superior pública y gratuita. Este derecho tiene que ser reconocido y no puede ser supeditado a las necesidades del mercado y de concepciones excluyentes. «Una universidad incluyente consiste en que no sacrifiquemos la calidad por la cantidad ni la democracia con el populismo» (González Casanova; 2007: 120).

Nos hemos preguntado junto a Moacir Gadotti, ¿qué es una universidad desde la perspectiva de la educación popular? Es una universidad que trasciende fronteras, abierta a la diversidad, transversal y opuesta al mercouniversidad (Gadotti y Stangherlim, 2013), que crea empresas formadoras de profesores, de currículos. La universidad popular se ocupa de fortalecer la democracia, la defensa y lucha por el efectivo cumplimiento de los derechos humanos.

Asimismo, con los autores mencionados compartimos que podemos reinventar la educación popular en la universidad y lo haremos reafirmando sus principios y valores, asumiendo nuevas miradas, abriéndonos a las problemáticas de los DDHH, a la igualdad de género, a la lucha ambiental, a la problematización del racismo, etc.

Sostenemos que es preciso avanzar en la curricularización de la extensión y de los DDHH en las universidades públicas, junto a organizaciones que están transitando estas luchas ante la vulneración de derechos. Entendemos, también, la necesidad de construir lazos con otros trabajadores de instituciones públicas.

Referencias

- Bustelo Graffigna, E. 2012. Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano, publicado en *Salud Colectiva*, Buenos Aires, 8(3):287-298, Septiembre-Diciembre.
- Bustelo, E. 2007. "El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo" Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. 2002. 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.
- Carli, S. 2010. Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente. *Educación en Revista | Belo Horizonte | v. 26 | n. 01 | p. 351-382 | abr.*
- Fattore, N y Marini, M. P (comps). 2019. Educación y utopías: nuevas miradas sobre un vínculo histórico. Rosario, Laborde Editor.

Gadotti, M, y Stangherlim, R. 2013. "A universidade na perspectiva da educacao popular", en Eduardo Santos y otrxs (org.), Universidade Popular. Teorías, prácticas y perspectivas, Brasilia, Ed. Liber Libro.

Gadotti, M. 2020. "Extensión Universitaria: Para qué?. Curricularización de la Extensión Universitaria desde la perspectiva de la educación popular", Trad. Jessica Visotsky, en prensa en Redes, Revista de Extensión Universitaria Facultad de Filosofía y Letras, UBA, N 6, ISSN 2451-7348.

Giroux, H. 2008. La universidad secuestrada: El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, , Centro Internacional Miranda, Caracas (Venezuela).

Gonzalez Casanova, P. 2007. La universidad necesaria en el siglo XXI, México, Ed. Era.

González López, S y Benítez, J (coord.). 2011. México, IESUS, UNAM.

Ley 26. 061 Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Llobet, V. 2011, "Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina. Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico", XXVIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Recife, 2011, Disponible en:<https://www.academica.org/valeria.llobet/35>

Núñez Hurtado, C. 2005. "Educación popular: una mirada de conjunto", en Revista Decisio N 10, disponible en:https://cdn.crefal.org/CREFAL/revistas-decisio/decisio10_saber1.pdf,

Desde el barrio: experiencias de Educación Popular e Investigación Participativa en Bahía Blanca-Argentina¹

Romina Belén Cané², Ana Küyen Graziano³ y Berenice Muñoz⁴

Universidad Nacional del Sur

Introducción

En el presente trabajo se reflejan tres avances de diseños de investigaciones, fruto de experiencias de educación popular en diferentes espacios de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. A lo largo de este escrito buscamos visualizar las especificidades que asume cada propuesta de investigación, además de mostrar cuáles son las características compartidas. Entre estas podemos encontrar la estrategia metodológica adoptada: Investigación Participativa (IP). Así como también el abordaje desde la perspectiva de género, que se comparte en los tres trabajos; y la perspectiva interseccional, que asumen dos de estos. Cabe aclarar que son los diseños de las investigaciones lo que compartimos en esta oportunidad. Por último, pero no de menor relevancia, en las tres experiencias presentadas vemos la fuerte influencia de la educación popular, en donde se aboga por una educación que busca una lucha por la liberación de lxs oprimidxs a través del compromiso pedagógico y la reflexión constante.

Las tres propuestas de investigaciones compiladas en este trabajo son fruto de experiencias de educación popular (en adelante EP) en diferentes espacios de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires. Como se dijo, más allá de las especificidades que asume cada propuesta de estudio, hay características que se comparten, tal como lo es la metodología adoptada: Investigación Participativa. Esto quiere decir que las autoras de estos trabajos hemos tratado de seguir los lineamientos de un paradigma en ciencias sociales que rompe con la relación de dominación-dependencia, que tradicionalmente se ve reflejada en el binomio objeto-sujeto de la investigación académica (Fals Borda, 1987). Para lograrlo, se democratiza la toma de decisiones, permitiendo que todxs lxs sujetxs implicadxs en la investigación participen de ellas, intentando limar las diferencias entre investigadorx-investigadx.

Otra característica en común tiene que ver con la perspectiva de género que asumimos, que en un trabajo obtiene mayor relevancia (el Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau) mientras que en los otros se adscribe a una corriente particular, como lo es el paradigma interseccional, como en "Murga La Caracolera como un espacio de educación popular desde una perspectiva interseccional", y en "La formación de niñxs en fábricas recuperadas desde la experiencia de Educación Popular en INCOB".

¹ Este trabajo fue inicialmente publicado en la Revista *nuestrAmérica* Vol 9, Núm 17, 2021.

²Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, e mail: romiuuu@gmail.com

³Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, kuyengraz@hotmail.com

⁴Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, berenicemunozok@gmail.com



Por último, pero no de menor relevancia, se trata de estudios sobre experiencias de EP, en los términos que se refiere Paulo Freire (1970), debido a que en los tres casos se aboga por una educación que «haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará» (Freire 1970, pp. 40-41).

Más allá de esto, las tres investigaciones a realizar tienen sus particularidades: la primera trata de un estudio participativo en donde se analiza una experiencia de apoyo escolar y EP con niñxs en INCOB (un frigorífico de gestión obrera). En segundo lugar, hay un estudio sobre una murga (La Caracolera), ubicada en Villa Caracol, como un espacio educativo. Por último, presentamos un trabajo, también participativo, sobre un espacio de EP feminista en un barrio periférico de la ciudad. Cabe aclarar que todas estas experiencias y sus respectivas investigaciones suceden en la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Sobre nuestra metodología: Investigación Participativa

Estas investigaciones no pueden cobrar sentido sin el acompañamiento y la disposición de sus actorxs, quienes han sido nuestrxs compañerxs de aprendizaje. Es por esto que, al haber participado de estas experiencias como estudiantes, consideramos que debemos alejarnos de las posturas ideológicas que conciben al sujeto o sujeta a investigar como objeto o como sujeto/a pasivo/a.

En este sentido, adoptamos un enfoque cualitativo, encuadrado en la metodología de la Investigación Participativa. Así como explica Vio Grossi, «la investigación participativa postula destruir la separación tradicional entre sujeto (el investigador) y objeto (los grupos de la base) para integrarlos en la tarea de develar la propia realidad» (Vio Grossi 1983, 31), intentando superar el carácter alienante y opresivo que caracteriza a los enfoques tradicionales. Siguiendo esta línea de pensamiento, Rodrigues Brandão nos recuerda que la reflexión sobre el límite o redefinición de la alteridad nos acontece cuando ese “otrx”, como sujetx vivx, se convierte en un/a compañero/a, en trabajo político y en lucha popular (Rodrigues Brandão 2001, en Visotsky 2013).

Además, tenemos la intención de continuar con la tradición de esta metodología, que está relacionada con la praxis de Paulo Freire, siendo la investigación una práctica social centrada en el cuestionamiento y la resistencia. Lo que caracteriza fundamentalmente a la Investigación Participativa (IP) es la «significación política de sus proposiciones en el plano de la teoría y de la práctica» (Pazos 2005, 1). Es así que los estudios que adoptan su perspectiva se comprenden como parte de procesos más amplios, alineados con los intereses y necesidades de los sectores populares.

Como tradición empírica, la Investigación Participativa en Argentina se constituyó con la posibilidad de visibilizar a los movimientos populares, como fueron los sindicatos de maestrxs, grupos comunitarios y educadores populares de adultxs y zonas agrarias. Lamentablemente, en los años sesenta, esto terminó abruptamente debido al golpe cívico-eclesiástico-militar de Estado en 1976, que llevó a la migración de académicxs al extranjero. Luego de esto, la IP «se convirtió, en el peor de los casos, en una actividad “subversiva” (con consecuencias drásticas bajo un régimen militar) y, en el mejor, en una actividad que “carecía de rigor científico” y que no podía ser considerada como trabajo académico “serio” (Kastanis 2009, 294).

Esto deviene, desde nuestra perspectiva, en la necesidad de continuar aquel legado como nuevas generaciones, con el objetivo de poder ahondar en la praxis que caracteriza y atraviesa gran parte de las experiencias de educación popular en Nuestra América.

La formación de niñxs en fábricas recuperadas desde la experiencia de Educación Popular en INCOB

Introducción

La presente investigación en curso, se inscribe en el frigorífico Industria Nacional de la Carne Obrera, ubicado en la ciudad de Bahía Blanca, que tiene la particularidad de ser una fábrica de gestión obrera. Mi acercamiento inicial al frigorífico fue debido a un proyecto de extensión de la universidad, y luego continué mis lazos con el mismo de manera independiente. La participación más duradera fue como guía de un espacio de EP y apoyo escolar junto con otrxs compañerxs de Ciencias de la Educación, por un tiempo de aproximadamente dos años (2016-2018). Sin dudas, considero que esta participación ha sido sumamente importante en cuanto a mi formación continua y como estudiante de Ciencias de la Educación. Significa un compromiso mutuo constante, y una idea de militancia como forma de praxis.

El estudio actual comprendido forma parte de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, y esta tiene el objetivo general de comprender y explicar los procesos de formación de lxs niñxs en el frigorífico de gestión obrera INCOB (Industria de la Carne Obrera). Teniendo como objetivos específicos: recuperar las voces de lxs niñxs respecto de sus propias experiencias en el espacio de EP, analizar la importancia de la propuesta de EP desde la voz de las obreras y los obreros, y comprender al frigorífico como un espacio de formación desde una perspectiva interseccional.

La metodología elegida se trata de Investigación Acción Participativa. Una de las motivación principales para la elección de la misma fue la necesidad de hacer parte a lxs niñxs con lxs que compartí esta experiencia, así como también a lxs trabajadores del lugar, considerando que sin su aporte no podría ser posible esta investigación. Rodrigues Brandão (2001) nos recuerda que la reflexión sobre el límite o redefinición de la alteridad nos acontece cuando ese "otrx", como sujeto vivo de "mi investigación" se convierte en un/a compañero/a, en compromiso, en trabajo político y en lucha popular (Rodrigues Brandão 2001, en Visotsky 2013).

Las estrategias de recolección de datos antropológicas que utilizaré son: entrevistas, registros de campo, observación participante y el propio registro respecto de la experiencia propia, vivida en el espacio de Apoyo Escolar y EP.

Sobre INCOB: «¡INCOB es de lxs trabajadores y al que no le gusta se jode, se jode!»

Creo que es necesario el conocimiento de la historia del frigorífico, debido a que se trata de una historia de lucha obrera muy significativa en nuestra ciudad, cuyos trabajadorxs han pasado por diversas dificultades desde la toma de la fábrica.

INCOB, hace muchos años, se trataba del frigorífico PALONI. Este mismo fue quien dejó a lxs trabajadorxs en la calle, cerrando el frigorífico en el año 2005. Con la desesperación de no tener trabajo ni ingresos, lxs obrerxs saltaron el portón y se quedaron adentro sin saber qué les depararía. La única intención, al principio, era cobrar lo adeudado, aunque luego fueron comprendiendo que de esa manera podían recuperar su fuente laboral. Esto fue un aprendizaje en soledad. El norte era uno solo: cooperativa de trabajo sin patrón. Pasaron dos años y llegó la expropiación. Sudor y lágrimas costó, pero el frigorífico era de lxs trabajadorxs. En el año 2007 fue el primer día de faena de industria nacional de la carne obrera: primera lucha ganada. A partir de esto se sumaron más trabajadorxs, incluido las mujeres, con un rol principal de trabajo en el mismo.

Ha sido un camino duro para lxs compañerxs, el pasar de la dependencia a la autogestión. El primer presidente electo fue Enrique Carlin Garagiola, quien contaba con mucha confianza por ser el más

empapado en el tema. Fue un proceso difícil el darse cuenta que durante nueve años Garaggiola se creyó el dueño: no había asambleas ni balances, y las decisiones estaban cerradas en él. Esta fue la segunda lucha. Lucha que duró mucho tiempo y los llevó a atravesar los peores momentos, desde viajes, reuniones secretas, resignar plata, fuertes discusiones, hasta matones, tiros y heridos.

Pero lo lograron, conquistando aun muchos más derechos, como una escuela secundaria y primaria para aquellxs obrerxs que no sabían leer ni escribir. Actualmente, tienen su propia carnicería con fines comerciales y sociales, con precios populares para personas del barrio. Han hecho trabajos con el INTA en un programa ecológico de tratamiento de residuos orgánicos. Con la Universidad Nacional del Sur en diversas propuestas educativas, como lo fue Apoyo Escolar en su momento.

Al presente, INCOB es uno de los dos frigoríficos que trabajan en nuestra ciudad, que genera trabajo para más de doscientas personas y alimentos para infinidad.

Educación Popular & niñxs en INCOB

El espacio de EP se creó, inicialmente, debido a las demandas de lxs propixs obrerxs, entre ellas "apoyo escolar". Al acercarnos, lxs compañerxs nos comentaron sus necesidades específicas con respecto a la educación de lxs niñxs. Necesitaban algún tipo de apoyo con respecto a las tareas de la escuela, ya que no les bastaba únicamente con el horario escolar. Así como también nos expresaron su preocupación porque el horario de faena no permitía a lxs madres y padres dedicarle tiempo a los estudios de sus hijxs.

Es así como mi participación junto con la de otrxs compañerxs de la universidad comenzó a ser más activa, dedicándonos a ir los días sábado a la mañana al espacio de Apoyo Escolar, al que sumamos Educación Popular. En estas clases se abordan contenidos como interculturalidad, violencia de género, lenguaje inclusivo, educación sexual integral, entre otros. Este tipo de intercambio con lxs niñxs resultó en diversos debates muy interesantes sobre el contenido, como así también sobre cuestiones personales que lxs interpelaba.

Este no es el único espacio en el cual participan lxs niñxs. De hecho, muchxs de ellxs tienen una posición muy activa en el frigorífico, participando, por ejemplo, del Día de la Niñez, en donde se realizan festivales con juegos y bandas musicales. Así como también muchxs de ellxs participan en diversas charlas y procesos de lucha.

Marco teórico

Para el desarrollo de esta investigación me posiciono desde la perspectiva del paradigma interseccional, para pensar las opresiones, entendiendo el entrelazamiento de categorías, como lo son: la clase social, el género y la interculturalidad. Este concepto surgió del movimiento liderado por mujeres afrodescendientes, poniendo en cuestión la idea de que el género era el único factor que determinaba el destino de una mujer.

Desarrollamos una línea de reflexión que consideramos de enorme centralidad en la teoría político-pedagógica en el presente: se trata de la reflexión en torno a las intersecciones, imbricaciones o atravesamientos de las categorías: clase, género, raza/etnicidad, para pensar las políticas y prácticas en educación de jóvenes y adultxs desde una perspectiva de derechos humanos (Visotsky, 2018: 146).

Por otra parte, en esta investigación se toma como categoría la noción de Formación, la cual está ligada a distintas investigaciones que remontan a experiencias de EP sistematizadas por diversxs autorxs como Caldart (2004), quien analiza el Movimiento Sin Tierra como sujeto pedagógico, que actúa a partir del proceso de formación de sus integrantes:

Ver al MST como sujeto pedagógico significa traer dos dimensiones importantes para la reflexión de la pedagogía, que a su vez también pueden ser vistas como componentes de un movimiento sociocultural mayor en que se inserte la formación de los sin-tierra. Y también en la pedagogía, porque podemos identificar los signos de esta cultura con una fuerte dimensión de proyecto (Caldart 2004, s/i).

Otra autora que refiere al concepto de formación es Michi (2010), quien en su investigación cualitativa de trabajo de campo, *Movimientos campesinos y educación: Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y Movimiento Campesino de Santiago del Estero*, nos introduce en propuestas de EP dadas en el marco de estos movimientos (MST-MOCASE), destacando el carácter pedagógico y político de estos. En este sentido, afirma: «La intencionalidad pedagógica de los movimientos se evidencia en la consolidación de ciertas formas organizativas y en la creación de dispositivos específicos para la formación de sus miembros» (Michi 2010, 332).

Acerca de la categoría niñez, retomaré los aportes conceptuales de Morales y Magistris (2018), quienes desde su obra *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*, promueven la importancia de valorar y dar entidad a ese aporte novedoso que traen lxs niñxs a la sociedad en que vivimos, a fin de lograr la emancipación. De este modo, adhiero a la contraposición entre niñez e infancia, creyendo que la última categoría es sumamente discriminatoria y adultocentrista, por su significado etimológico, que quiere decir el que no habla:

Incluso, la palabra infante pasó a designar a muchas otras clases de marginadxs sociales, a quienes se les ha vetado de la posibilidad de participar de la cosa pública. Lxs niñxs, lxs locxs, lxs indígenas, las mujeres, y tantxs otrxs subalternxs, muchas veces han sido condenadxs a ese lugar de silencio social: lxs que no pueden ni deben hablar; o peor aún, quienes no merecen hablar, y por lo tanto, es lícito silenciar (Morales y Magistris 2018, 14).

Esto se ve fuertemente reflejado en la historia de los derechos de la niñez y adolescencia, los cuales han sido protagonizados por políticxs profesionales, funcionarixs, intelectuales (todxs adultxs). Estxs sujetxs centralizan la toma de acciones para proteger a lxs niñxs, dando muy pocos o bien ningún espacio para que las voces y experiencias de lxs mismxs fueran escuchadas.

Por otra parte, en cuanto a la EP como teoría y también como práctica, se ha buscado una coherencia con lo propuesto por el pedagogo Paulo Freire a lo largo de varias de sus obras. La relación teoría-práctica concebida de modo dialéctico en su posicionamiento epistemológico; y, en este sentido, la EP surge como alternativa política pedagógica al servicio de los intereses populares: «La educación popular resulta entonces un proceso mucho más complejo e importante, que sobrepasa de alguna forma el campo pedagógico para incorporarse como pensamiento y acción dentro del campo de la formación integral del individuo en sociedad» (Freire *et al.* 1986).

Murga La Caracolera como un espacio de educación popular desde una perspectiva interseccional

La investigación que estoy llevando a cabo actualmente tiene como protagonistas a mis propios compañerxs de Murga La Caracolera, de la cual formé parte desde el año 2017. Esta murga estaba ubicada en el barrio Villa Caracol de Bahía Blanca y existió entre los años 2016 y 2019. Se caracterizaba como una murga de estilo porteño, con una impronta barrial, independiente, autogestiva y horizontal.

En lo que respecta a lo metodológico de la investigación, me planteé, como objetivo general, analizar los procesos de construcción de saberes en Murga La Caracolera como un espacio de EP, desde una perspectiva interseccional. Los objetivos específicos que se desprendieron de este objetivo general son, en primer lugar, analizar qué tipo de saberes se construyen/producen en la murga; en segundo lugar, comprender cómo lxs integrantes resignifican esos saberes en su vida cotidiana; y por último, indagar cómo se enseñaba y cómo se aprendía en este espacio. Cabe destacar que la formulación de la murga como objeto de estudio de una investigación devino mientras cursaba la materia Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, es decir, posterior a mi inserción en la murga. Es así que me sumé a esta sin intenciones previas de investigarla.

A modo de contextualizar el barrio donde surge Murga La Caracolera, cito la siguiente descripción:

Villa Caracol (o también llamado Puertas al Sur) y Bajo Rondeau son un conjunto de barrios ubicados en la zona noroeste de la ciudad de Bahía Blanca, en un espacio que se constituye dentro de la "zona periférica" de la ciudad. Aproximadamente ocupan el lugar unas 250 familias, con una población de alta movilidad que basa su permanencia en las redes familiares y las ocasionales oportunidades de trabajo (Becher 2017, 27).

Si bien ha crecido en el barrio el número de familias que lo habitan desde entonces, estructuralmente no se han modificado las condiciones de vida de lxs vecinxs.

El surgimiento de Murga La Caracolera se remonta al año 2016, cuando un grupo de vecinas de Villa Caracol, impulsadas por el deseo de tener una murga propia del barrio, comienzan a organizarse. Es así que una de ellas se contacta con dos militantes de una agrupación que no viven en el barrio, pero que conocían previamente y tenían experiencias previas de haber estado en una murga. A lo largo de ese año, este grupo de personas logra reunir vecinas, principalmente madres de distintxs niñxs del barrio, que se incorporan a la murga y escriben sus primeras canciones de forma colectiva entre lxs integrantes de la murga.

Mi relación con esta murga comenzó en 2017, cuando ingresé a participar en calidad de murguera, para aprender sobre este género artístico y porque principalmente quería apoyar la conformación de ese colectivo. Elijo sumarme a esta murga y no otra debido a que en ese momento estaba participando de un espacio de apoyo escolar en Villa Caracol, del cual quería desvincularme para estar en un espacio que contribuyera a incidir en el barrio de una manera no asistencialista. Asimismo, no quería desvincularme del barrio y sus vecinxs, con lxs que ya había comenzado a entablar una relación.

Se pacta que no poseerán director ni directora de murga, como es habitual. Para democratizar la toma de decisiones, se hacen asambleas donde todxs tienen voz y el voto de cada unx vale igual. En lo que respecta al financiamiento, se opta por la autogestión independiente de terceros. Se realizan diferentes ventas para solventar los gastos propios de la murga. Se decide que se hará un

fondo común para la compra de tela, entretela, mostacillas, flecos y lo necesario para la confección de los trajes de todxs lxs murguerxs. Poseen prioridad lxs niñxs en cuanto a la adquisición de esto. Cada familia se hace responsable de la confección del traje y de personalizarlo y/o adornarlo, es decir, se le entrega lo insumos necesarios para que pueda enviarlo a un/x modistx y de este gasto se hace cargo la familia. Lo mismo en cuanto al cuidado del traje.

Los ensayos, por lo general, tienen como enseñantes a lxs miembrxs adultxs que poseen experiencias anteriores en otras murgas. Sin embargo, este rol es dinámico y niñxs constantemente aportan ideas de pasos nuevos o movimientos que les gustaría incorporar. Es así que no hay propietarios del saber, sí integrantes que poseen experiencias anteriores, pero no por ello monopolizan la transmisión de conocimientos, ni son tildados de profesores o maestros.

Otro espacio en donde podemos observar la construcción colectiva del conocimiento tiene que ver con el desarrollo de canciones propias. Dichas letras han sido escritas de modo conjunto; por ejemplo, la primera creación, en el patio de la casa de una de las vecinas entre varixs murguerxs. Algo sustancial que tienen las canciones es su fuerte raigambre en el barrio y el exaltamiento del orgullo de ser murguero y de Villa Caracol. Esta última cuestión no es menor cuando se vive en un barrio de la periferia, estigmatizado por la sociedad bahiense.

A la hora de referirme a Educación Popular en este trabajo, es preciso aclarar que este concepto, en el sentido que le damos a este trabajo, fue elaborado por Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido*, escrita en 1970. Más tarde, diferentes autorxs retomarán ese concepto y lo redefinirán en base a momentos específicos y diferentes miradas de los agentes educativxs. Sin embargo, Torres Carrillo (2016) explica que puede establecerse un núcleo de elementos comunes de todas esas definiciones, y afirma que la EP implica:

- 1) Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
- 2) Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante
- 3) Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
- 4) Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
- 5) Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

(Torres Carrillo 2016, 14)

Es así que en la EP hay una concepción dialéctica del aprendizaje. Tal como lo señala Freire (Novoa, 1978 en Van de Velde, 2008): «Si se define al conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (solamente ella) la posibilidad de conocer. Conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad» (p. 68).

Korol (2015) aporta que la EP permite la creación colectiva de conocimientos. En sus comienzos, en la EP, como método de concientización, subyacía la idea de conciencia ajena al sujetx y que esta debiera elaborarse a partir de un «diálogo de saberes entre los inmediatos nacidos de las prácticas sociales de los grupos que participaban en los procesos de formación, recurriendo a un conjunto de técnicas participativas que permitirían problematizar esas primeras aproximaciones a la realidad» (Korol 2015, 139). Esta teoría tenía implícita una visión mecanicista sobre la relación objeto-sujeto, desconociendo aportes de otros pensamientos como el feminista o el de los pueblos originarios. La autora afirma que, con el paso de las décadas, se fue fortaleciendo la EP como una pedagogía que

tiene en cuenta que somos seres inacabados, que busca en los vacíos apertura de los procesos de aprendizaje, repensando aquello que consideramos como conocido (Korol 2015).

Por otro lado, para definir lo que es la perspectiva interseccional del trabajo en cuestión, hay que tener en cuenta los aportes de algunas de las teóricas del feminismo. Cubillos Almendra (2015) sostiene que el feminismo ha demostrado que, a partir de la modernidad, se ha posicionado a un sujeto en particular como representativo de toda la humanidad, que se constituye como el referente de la vida social y política de Occidente. Este sujeto, supuestamente universal, posee las características de ser masculino, occidental/blanco, heterosexual, adulto y burgués. Es así que todo lo que se sale por fuera de esas categorías es "lo otro", lo subalternizado y excluido, en función de su diferencia (Cubillos Almendra 2015).

Esta misma autora sostiene que «la teoría feminista de la interseccionalidad ha proporcionado interesantes contribuciones para desestabilizar al sujeto moderno y repensar el cómo interpretamos la realidad y los procesos de generación de conocimientos» (p. 121). Fue desde el movimiento de mujeres afroamericanas que se denunció al feminismo hegemónico por centrar la lucha desde una identidad universal de mujer (blanca, occidentalizada, heterosexual, clase media), que se constituía sobre las mismas lógicas que decía atacar. La idea de feminismo interseccional evidencia entonces que la opresión de género no puede ser homogeneizada ni aislada de otros sistemas de dominación.

El concepto de interseccionalidad fue definido por primera vez por Kimberlee Crenshaw (Crenshaw, 1989 en Cubillos Almendra), para referirse a un «sistema complejo de estructuras de opresión, que son múltiples y simultáneas, con el fin de mostrar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a complejas discriminaciones» (p. 122). Hancock (Hancock, 2000 en Viveros Vigoya, 2016) propuso una formalización de presupuestos básicos del paradigma interseccional:

- 1) En todos los problemas y procesos políticos complejos está implicada más de una categoría de diferencia.
- 2) Se debe prestar atención a todas las categorías pertinentes, pero las relaciones entre categorías son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta.
- 3) Cada categoría es diversa internamente.
- 4) Las categorías de diferencia son conceptualizadas como producciones dinámicas de factores individuales e institucionales, que son cuestionados e impuestos en ambos niveles.
- 5) Una investigación interseccional examina las categorías a varios niveles de análisis e interroga las interacciones entre estos. 6) La interseccionalidad como paradigma requiere de desarrollos tanto teóricos como empíricos.

(p. 74)

Teniendo en cuenta que las lógicas de cómo se construye el conocimiento en la Academia implica una doble imposición, es decir, organiza y define los discursos que deben asumirse como válidos desde las jerarquías propuestas por la matriz de dominación, la importancia de tener en cuenta esta perspectiva en la investigación radica en deconstruir las epistemologías, constructos conceptuales, técnicas y metodologías que reproducen ese sistema (Cubillos Almendra, 2015). Tal como sostiene esta autora, «no hay propuestas infalibles, sino que experimentamos un discusión que opera en la lógica de establecer un horizonte de sentido, donde el imperativo ético es desestabilizar las jerarquías y las categorías dicotómicas una y otra vez» (Cubillos Almendra 2015, 129).

El Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau

El tema que nos encontramos investigando está relacionado con un Círculo de Mujeres del barrio Bajo Rondeau, en Bahía Blanca, entendiéndolo como un espacio educativo y analizándolo desde las perspectivas de la EP y la pedagogía feminista. Este espacio ha funcionado desde el año 2015 hasta el 2018, algunas veces con intermitencia y otras con encuentros más regulares.

Este Círculo tuvo su primer encuentro el 3 de junio del 2015 en el barrio ya mencionado, siendo una oportunidad para encontrarse entre mujeres de cara al primer Ni una menos de nuestro país. Fue impulsado por militantes feministas de un movimiento social, y, a pesar de haber estado enmarcado así durante un tiempo, luego pudimos reconocernos como independientes a cualquier movimiento o agrupación, siendo y haciendo solo por y para nosotras mismas.

Durante estos años los encuentros se han llevado a cabo mayoritariamente en un club del barrio, aunque también hemos participado de diferentes actividades en espacios culturales, parques, en nuestros propios hogares, entre otros. Estos encuentros fueron siempre pensados por nosotras mismas, pudiendo hacer circular la responsabilidad de preparar las actividades. Cabe aclarar que a pesar de que en un principio fue impulsado por militantes que no eran del barrio, esta distinción, entre mujeres que vivían allí y las que no, se fue diluyendo, hasta poder ser todas compañeras de modo horizontal y sin jerarquías en la responsabilidad de la continuidad de nuestro espacio o en la toma de decisiones.

Las actividades que organizábamos fueron muy diversas –lecturas de textos, películas, música, clases de expresión corporal, entre otras–, así como también los contenidos que trabajábamos: violencia obstétrica, ciclo menstrual, sororidad, micromachismos, femicidios, trabajo doméstico, relaciones sexuales, etc.

Asimismo, una de las actividades más importantes que realizábamos en el marco de este espacio fueron los viajes a los Encuentros Nacionales de Mujeres, actualmente Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans y No Binaries. Se trata de Encuentros que año a año se van haciendo en distintas provincias de nuestro país, en los que asistimos a talleres que tratan de diferentes temáticas y en los cuales se mantienen relaciones pedagógicas horizontales entre todas las participantes. Para poder asistir a estos Encuentros se realizan actividades económicas para poder solventar los gastos del viaje y que no existan diferencias entre quiénes podrían acceder a comprar un pasaje y quiénes no.

La investigación participativa del Círculo de Mujeres

El estudio acerca de este espacio surge enmarcado en la tesis de licenciatura de una participante del Círculo, pero es importante recalcar que no se trata de una investigación “tradicional”. Al contrario, consideramos que un estudio de estas características es significativo para poder visibilizar espacios educativos que no solo se alejan de lo hegemónico, sino que incluso lo critican y contradicen. Al observar este espacio a través de las perspectivas de la pedagogía feminista y la EP, entendemos que espacios como el Círculo de Mujeres barrial puede colaborar con el empoderamiento de mujeres de modo individual y colectivo, además de la deconstrucción de los modos de vida que impone el patriarcado.

El trabajo que estamos llevando a cabo es un estudio cualitativo con enfoque narrativo, es decir, utilizamos historias de vida o experiencias relatadas oralmente. Asimismo, consideramos que

debemos alejarnos de las posturas ideológicas que conciben al sujeto o sujeta a investigar como objeto o como sujeto/a pasivo/a, debido a que han sido compañeras de aprendizajes durante años.

Por esta razón, nuestro trabajo intenta seguir lineamientos de una investigación participativa, entendiéndola como «un proceso democrático de creación de conocimiento» (Visotsky 2013, 124). Siendo muy breve, esto supone entender de manera dialéctica la relación entre sujetx-objeto de la investigación, siendo todes constantemente investigadorxs e investigadx. Con esto queremos decir que en nuestro estudio se conversan con otras participantes del Círculo de Mujeres tanto las preguntas como los objetivos y la metodología. Una particularidad de este trabajo es que esa “otra” de la investigación, es decir, quien es “investigada”, ya era compañera incluso antes de pensar y *moldear* la investigación.

Asimismo, Bud Hall es otro autor que reconoce que la investigación feminista, como la que nos encontramos presentando, así como la investigación participativa, «buscan variar el punto central de donde emana el conocimiento» (Bud Hall 1983, 16). Entiende su naturaleza multidisciplinaria, que permite acabar con las distinciones entre disciplinas empíricas y teóricas, objetivas y subjetivas, redefiniendo «el conocimiento, uniendo el conocer con el hacer» (Spender 1978, en Bud Hall 1983, 16). Por otra parte, consideramos que unas de las maneras que más podrían enriquecer este trabajo serían la recolección de datos a través de entrevistas y un grupo focal, sumando disparadores de debates o reflexiones que no sólo sean la pregunta (podemos pensar en imágenes, frases, canciones, relatos, que puedan servirnos).

Los objetivos que guían nuestra investigación son, en primer lugar, el objetivo general de analizar las prácticas de educación popular feminista que se dieron en el Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau, en Bahía Blanca. Por otro lado, los objetivos específicos son: Indagar qué saberes han construido las participantes del Círculo de Mujeres; Dar cuenta de cómo se construyeron esos saberes a partir de su participación en el espacio; y Comprender cómo se han resignificado en otros espacios los saberes construidos en el Círculo.

La concepción de la Educación Popular es una de las centrales de nuestro estudio. Para Paulo Freire, uno de los autores más destacados en esta temática, el concepto de EP es sinónimo de pedagogía del oprimido o pedagogía de la liberación. Una de sus características principales es el reconocimiento de que no existe sujetx individual, aisladx del mundo, así como tampoco se puede pensar a la realidad como ausente de sujetxs (Freire, 1970). Se aboga por una acción educativa que «haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará» (1970, 40-41).

Asimismo, es de suma importancia que la educación como práctica de la liberación tenga como horizonte la liberación de lxs sujetxs oprimidxs, convirtiéndose en individuxs nuevxs, no ya opresoras/es u oprimidas/os, sino sujetas/os liberándose. Sin embargo, Freire también entiende que el grupo oprimido sufre una dualidad que se encuentra “en la interioridad de su ser” o, en otras palabras, las/os sujetas/os oprimidas/os «son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora» (Freire, 1970, 44). Así es que la superación de las contradicciones y la liberación de los/as sujetos/as sea, en palabras del propio Freire, “un parto doloroso”.

De esto mismo habla Claudia Korol, quien trabaja sobre otros de los ejes centrales de nuestro estudio: la pedagogía feminista y los feminismos populares. Ella sostiene que la pedagogía feminista tiene a la dimensión grupal como una de sus bases más necesarias para poder sobrellevar el dolor que significan todos los desaprendizajes de las opresiones que se viven a través del feminismo (Korol, 2016, 2017). Asimismo, esta autora también interrelaciona tres conceptos que utilizaremos en este trabajo:

Los grupos de educación popular, de pedagogía feminista, de investigación acción participativa, tienen la posibilidad de trabajar esas minicrisis provocadas por el aprendizaje y por la necesidad de desaprender, de modo que las mismas no sean desestructurantes de los procesos de organización popular, sino que contribuyan a fortalecerlos (Korol 2017, 32-33).

Korol (2017) sostiene que la radicalidad de la pedagogía feminista es su cuestionamiento a la vida cotidiana, lo que permite descubrir todo el tiempo cuánto de violencia hay en nuestras prácticas y en las de quienes nos rodean.

Otra de las características en común de la EP y de la pedagogía feminista es el trabajo horizontal entre los/as sujetos/as pedagógicos/as. Al respecto, el autor García Huidobro hace referencia a la EP como aquella en la que «se tiende una relación pedagógica horizontal, entre educador y educando, (...) buscando que el proceso sea transparente a todos y el control y la responsabilidad comunitaria sean reales» (García Huidobro 1980, 29); así como también Korol insiste en que «no hay pedagogía emancipatoria ni creación de conocimiento, que no estén enredadas en la trama del diálogo con otros, otras, presentes en el momento del proceso de manera física» (Korol 2017, 2).

Puede decirse que la EP es una de las bases fundamentales de la pedagogía feminista, debido a que ambas son pedagogías emancipatorias que buscan la liberación de lxs sujetxs a través del diálogo como canal para la construcción de saberes. De esto se diferencia a la educación tradicional, o lo que Freire llama educación bancaria (1970), fundamentalmente antidialógica y en las que el/la educador/a impone o dona un contenido ya programado, manteniéndose distante de lxs educandxs/oprimidxs (como si el/la mismo/a educador/a no sufriera opresiones).

García Huidobro (1980) describe al sector popular como aquel sector social amplio que tiene en común el ser oprimido económica, política, social y culturalmente por otro sector que lo explota. Así, se niega al sector oprimido su calidad de ser sujetos/as políticos/as, negando su voz, su palabra y cultura. Podemos leer esta descripción utilizando las gafas violetas, es decir, desde la perspectiva feminista. Así como una colectiva feminista argentina describe, «el acceso al feminismo supone la adquisición de un nuevo marco de referencia, "unas gafas" que muestran una realidad ciertamente distinta de la que percibe la mayor parte de la gente» (Korol 2016, 122). Esto nos permite releer diferentes trabajos y teorizaciones sobre la EP, entendiéndonos como sujetas y sujetos oprimidas/os – especialmente las mujeres y las disidencias sexuales– por el patriarcado.

Así, por ejemplo, podemos ver que en un trabajo bastante reciente del autor Oscar Jara (2010) se describe a la EP de una manera mucho más genérica, como un fenómeno sociocultural y una concepción que busca «superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión» (Jara 2010, 4). Se refiere así a todos los procesos educativos que tengan como horizonte la construcción de relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos (Jara, 2010). El mismo autor entiende que esto puede darse solo si se supera la producción y reproducción del género patriarcal y machista y se construyen nuevas relaciones de poder en los ámbitos sociales, políticos y culturales (2010), construyendo y pensando nuevos espacios y nuevas relaciones.

Asimismo, tanto la EP como la pedagogía feminista son movimientos emergentes contestatarios, ya que desafían las estructuras hegemónicas de poder y porque su calidad de trabajos pedagógicos militantes permite irrumpir «como un movimiento primero de renovación y, luego, de revolución del saber y de transformación del mundo a través del poder de un saber popular» (Rodrigues Brandão 1984, 55).

Conclusión

Consideramos que las tres propuestas de investigaciones a realizar dan cuenta de la importancia de sistematizar experiencias de EP, en la labor ético-política de visibilización de distintas propuestas contra-hegemónicas en el ámbito académico. Creemos que estos trabajos pueden brindar aportes, en un contexto en el que existen ciertos vacíos de registros y análisis de experiencias de Educación Popular, ya sea en espacios como fábricas recuperadas, murgas y espacios de mujeres, entre otros. Invitamos así a la comprensión de que la educación popular continúa jugando un papel central en el campo de las Ciencias de la Educación.

Es importante para nosotras comprender que estas experiencias no se encuentran aisladas, sino que forman parte de diferentes luchas populares que han existido y continúan existiendo en nuestro continente. Creemos que las mismas comparten un componente clave: la lucha política por una sociedad más justa y una reivindicación de lxs oprimidxs como figuras centrales en su propia liberación; teniendo a la educación como frente de lucha en una sociedad en la que las clases trabajadoras, las mujeres, lxs migrantes y lxs niñxs sufren injusticias y una vulneración de sus derechos diariamente. Así como sostiene Rodrigues Brandão, una experiencia de EP «traduce, permanentemente, con las clases populares, el significado político de sus acciones, esclareciendo los aspectos de la estructura de dominación que se van haciendo presentes en el transcurso de los éxitos y fracasos de esas acciones. Se va, de este modo, ofreciendo a estas clases categorías científicas de conocimiento de la realidad" (Rodrigues Brandão 2017, 33).

Con todo esto consideramos que, si queremos ser coherentes entre nuestros ideales y nuestras prácticas es imposible concebir un tipo de investigación que no esté al servicio de lxs históricamente desplazadx, aquellxs que han sido ubicadx como mero objetos de estudio y no como sujetxs de derecho. Si bien consideramos que esto implica un desafío en la actualidad para lxs investigadorxs, resulta sumamente valioso y audaz el ir contra el muro históricamente construido entre el conocimiento académico y el conocimiento popular, entre universidad y pueblo.

Referencias

Becher, Pablo (2017) "Educación popular: experiencias, prácticas y reflexiones en un barrio periférico de la ciudad de Bahía Blanca (2011- 2014)". Documentos de Trabajo del CEISO, Número 2. Bahía Blanca, Argentina.

Hall, Bud (1983) "Investigación Participativa, Conocimiento Popular y Poder: una reflexión personal" en *La investigación participativa en América Latina. Antología*, compilado por Vejarano, Gilberto, 11-27. Pátzcuaro: CREFAL.

Caldart, Roseli (2004) *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.

Cubillos Almendra, Javiera (2015) "La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista" en *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política* (7). Universidad Complutense de Madrid, España.

Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI, Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Editorial La Aurora.

García Huidobro, Juan Eduardo (1980) "Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos". Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Jara, Oscar (2010) "Educación popular y cambio social en América Latina" en *Oxford University: Press and Community Development Journal* 45 (3): 287-296.

Korol, Claudia (2015) "La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres" en *Polifonías. Revista de Educación* (7).

Korol, Claudia (comp.) (2016) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: Editorial Chirimbote.

Korol, Claudia (2017) *Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes*. Buenos Aires: Ediciones América Libre.

Michi, Norma (2010) *Movimiento campesinos y educación: El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.

Morales, Santiago y Magistris, Gabriela (2018) *Niñez en movimiento Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos aires: Chirimbote / El Colectivo / Ternura Revelde.

Rodrigues Brandão, Carlos (1984) "Caminos cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina" en *Educación popular. Crisis y perspectivas*, compilado por Gadotti, Moacir y Torres Carrillo, Alfonso (1993), 43-71. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Rodrigues Brandão, Carlos (2017) *La educación popular de ayer y de hoy*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Sobrevilla, David (1999) "El surgimiento de la idea de Nuestra América en los ensayistas latinoamericanos decimonónicos" en *Revista de crítica literaria latinoamericana* (50) pp. 147-163.

Torres Carrillo, Alfonso (2016) *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Argentina: El Buho.

Viveros Vigoya, Mara (2016) "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Visotsky, Jessica (2013) "Métodos cualitativos e investigación participativa: reflexiones desde la praxis en Argentina" en *Paideia* (53): 117-141, julio-diciembre 2013.

Visotsky, Jessica (2018) "Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial" en *Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares*, coordinado por Guelman, Anahí y Palumbo, María Mercedes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; CLACSO.

Extensión universitaria, pedagogía y derechos humanos en contextos de desposesión¹

Jessica Visotsky², Laura Medina³, Sandra Alarcón⁴, Nicolas Patiño Fernández, Romina Cané, Quimey Mansilla y Vanesa Arias⁵

Universidad Nacional del Sur

Introducción

En el marco de preocupaciones sobre la relación entre extensión universitaria y formación académica en las universidades, nos proponemos reflexionar acerca de dicha relación entre la extensión universitaria y la formación de lxs jóvenes, entendidos como sujetos sociales y políticos; y, también, cómo lxs interpela el conocimiento y la experiencia universitaria en sus propias experiencias sociales. A partir de ello, nos preguntamos por qué la extensión, pese a ser considerada una función universitaria con más de cien años de historia, carece del efectivo reconocimiento que tienen la docencia y la investigación. En vistas a revalorizar la extensión, como instancia formativa y social, compartimos una experiencia a partir de la cual realizamos una vinculación entre la formación académica y la extensión desde una perspectiva de la educación popular y de los derechos humanos, contemplando a los mismos en el marco del concepto de desposesión desde el que entendemos el contexto socio-histórico.

Siendo conscientes de que hay y juegan dos tradiciones en la historia de esta práctica universitaria en toda América Latina, dos vertientes que, de hecho, confrontan e interpelan en la vida universitaria a profesorsxs y a estudiantes, una vertiente asistencialista y otra no asistencialista, entendemos y reflexionamos acerca de las posibilidades y potencialidades que tendría la curricularización de la extensión universitaria.

La noción de *praxis* atraviesa nuestra perspectiva y la de la pedagogía crítica con un enfoque interseccional y de derechos humanos. Es por ello que desarrollaremos las perspectivas en las cuales sostenemos nuestro trabajo, así como el relato de la experiencia que contempla un trabajo de profesoras y de studentxs, con el acompañamiento de un proceso de lucha y organización de trabajadoras de empresas recuperadas, y en el que empleamos metodologías de la investigación participante, la etnografía y la historia oral.

1 Este trabajo fue compartido en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía "La Innovación y el futuro de la educación para un mundo plural". Buenos Aires - 14 al 17 de agosto de 2018.

2 Profesora Adjunta Cátedra Educación y Derechos Humanos, Pedagogía II, Directora Proyecto de Extensión "Formación y Trabajo junto a Movimientos Sociales desde la Universidad Pública" y de Investigación "Pedagogías Críticas y Derechos Humanos". Universidad Nacional del Sur.

3 Ayudante de Cátedra Educación y Derechos Humanos, Integrante de los Proyectos: de Extensión "Formación y Trabajo junto a Movimientos Sociales desde la Universidad Pública" y de Investigación "Pedagogías Críticas y Derechos Humanos". Universidad Nacional del Sur.

4 Asistente Cátedra Taller IV, e integrante de los Proyectos: de Extensión "Formación y Trabajo junto a Movimientos Sociales desde la Universidad Pública" y de Investigación "Pedagogías Críticas y Derechos Humanos". Universidad Nacional del Sur.

5 Estudiantes de Lic. en Ciencias de la Educación, Integrante de los Proyectos: de Extensión "Formación y Trabajo junto a Movimientos Sociales desde la Universidad Pública" y de Investigación "Pedagogías Críticas y Derechos Humanos", Universidad Nacional del Sur.



Extensión: orígenes y vertientes

Entendemos que respecto de la extensión universitaria hay tradiciones contrapuestas que asumen esta función. En nuestro trabajo recuperamos la tradición reformista del '18 y enmarcamos nuestra tarea en los principios de aquella reforma y en las actividades que la hicieron posible, vinculadas al mejoramiento de las condiciones materiales y culturales de los trabajadores (Brusilovsky, 2000).

Aquella Reforma Universitaria de 1918 constaba de diez principios, uno de los cuales era la relación de la universidad con la sociedad, aunque consideramos necesario la defensa de los otros principios a la par de este. Con esto queremos referir a la necesidad de la defensa de conquistas que, sutilmente, vemos que se ven desplazadas, tales como el sistema colegiado y tripartito, la reconfiguración de las prácticas de docencia e investigación, la libertad y periodicidad de la cátedra e ingreso irrestricto.

Enmarcamos estas acciones emprendidas entendiendo la necesaria relación de la universidad con lxs trabajadorxs (como ya se entendió la extensión a fines del siglo XIX), no en una relación de instrumentalización de lxs mismxs, sino en el marco de procesos y proyectos alternativos al hegemónico, que contribuya a fortalecer procesos de democratización social y de transformación de nuestras sociedades aún desiguales, dependientes. También nos posicionamos frente a aquellas concepciones de extensión que la entienden desde la recuperación de costos, entendiendo que la relación educación universitaria-sociedad se da a través de la venta de servicios profesionales que permitan el autofinanciamiento (Brusilovsky; 2000).

Ahora bien, pensar en las tareas y funciones de la universidad nos invita a reflexionar sobre el o los perfiles profesionales, qué es lo que espera la universidad de quienes transitan tanto tiempo sus caminos, qué decisiones toma para contribuir a la sociedad. Pero esta vía no es unidireccional o, mejor dicho, no debería pensarse de ese modo, sino que es una vía con dos direcciones, de la universidad a la sociedad y de la sociedad a la universidad. Considerar a la universidad de manera aislada, ya sea como superior o encerrada en sí misma, genera también un desbalance en la importancia entre sus distintas funciones: docencia, investigación y extensión. Históricamente, pareció no haber dudas sobre las dos primeras funciones de la universidad, pero la extensión fue la menos considerada en la formación y adquirió diversos matices asistencialistas o no, de acuerdo a los aires políticos reinantes en el Estado.

Es así que, reflexiona Moacir Gadotti (2017), la vertiente asistencialista hace hincapié en una transmisión vertical del conocimiento a la sociedad, dejando de lado los saberes culturales y populares. Hermanada con esta corriente asistencialista surge otra, que concibe que el vínculo con la sociedad esté basado en la transferencia a esta de los resultados obtenidos por la investigación.

La otra vertiente, según Gadotti, entiende a la extensión universitaria como la comunicación de saberes, y es esta, precisamente, la que nos interesa reforzar en este trabajo. Desde la mirada de Paulo Freire, entra en estrecha vinculación con una concepción antropológica del conocimiento, en la que nos reconocemos como seres inacabados, incompletos, inconclusos, y, de este modo, rompemos con la unidireccionalidad impuesta por el asistencialismo, «. . . construyendo consensos en busca de la superación de la tradición asistencialista y produciendo conocimiento académico y científico de alto nivel en favor de los ciudadanos» (Oliveira Neto, citado por Gadotti, 2017).

Es en este contexto que cobra especial importancia reflexionar acerca de la curricularización de la extensión, puesto que «. . . es parte, por un lado, de la indisociabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión en la universidad, y, por otro, de la necesaria conexión entre universidad y sociedad, realzando el papel social de la universidad, desde la relevancia social de la investigación

y la enseñanza» (Gadotti; 2017). Es por ello que destacamos el vínculo con organizaciones sociales como parte inherente de la formación académica, donde las líneas divisorias entre docencia, extensión e investigación comienzan a percibirse difusamente. Concebir de manera entrelazada las tres funciones de la universidad permite romper con la fragmentación de la educación, puesto que genera prácticas basadas en el principio de integralidad y se traduce en un proyecto político-pedagógico integrado. Por eso, uno de los principales desafíos de la curricularización de la extensión está en la superación de una práctica fragmentada de pequeños proyectos, por una práctica integral e integradora.

Es este camino que iniciamos nuestros pasos por la integralidad, vinculando docencia, investigación y extensión, partiendo del posicionamiento epistemológico, político y pedagógico de que la experiencia (trans)forma.

Ahora bien, al preguntarnos acerca del sentido de la función social de la universidad en el actual contexto, vemos que en la agenda académica internacional acerca de las universidades prevalece, desde principio de los noventa, por un lado, la demanda y presiones del sector empresarial, que exige la reorientación de las políticas universitarias para dar lugar a las exigencias de formación de personal de dirección y supervisión, para procesos de producción flexibles, así como de profesionales en las mismas universidades; y, por el otro lado, el desplazamiento del rol principal del Estado para el financiamiento de la educación pública, dando lugar a la expansión del sector privado, generando nuevos sentidos a la educación universitaria, en tanto prestatarias de servicios y no como instituciones del Estado que garanticen derechos. Estas medidas de política se sostienen en el cambio en la relación Estado-educación superior y se instalan bajo el supuesto de la crisis del modelo universitario vigente, cuya manifestación más visible sería la pérdida de calidad de las universidades y de capacidad para dar respuesta a las demandas del entorno social (Rodríguez, M. , y Visotsky, J. : 2015).

La salida que se propone es que el Estado les exija a las universidades preparar para el empleo, en el contexto teórico de la "sociedad del conocimiento". De este modo, las universidades públicas han sufrido un cambio muy profundo, merced a la incursión del neoliberalismo, que las trastocó como parte de un negocio para constituir al sector de la educación superior en un mercado rentable, y han sido los grandes capitalistas transnacionales los que buscaron nuevas fuentes de lucro en los bienes sociales resguardados por el Estado (Rodríguez, M. , y Visotsky, J. : 2015).

El contexto: acumulación por desposesión

Ahora bien, en este contexto neoliberal, donde el mercado marca la agenda de las universidades, David Harvey, geógrafo teórico y marxista, ha acuñado el concepto de *acumulación por desposesión*, y, con el mismo, alude al uso de métodos propios del período de la acumulación originaria para mantener el sistema capitalista, mercantilizando ámbitos hasta entonces cerrados al mercado. Para la teoría marxista clásica, la acumulación originaria supuso la implantación de un nuevo sistema al desplazar al feudalismo, en tanto que el proceso de "acumulación por desposesión" tiene por objetivo mantener el sistema actual, repercutiendo en los sectores empobrecidos la crisis de sobreacumulación del capital.

El término, según David Harvey, define los cambios neoliberales producidos en los países occidentales desde los años setenta hasta la actualidad, que estarían guiados, principalmente, por cuatro prácticas: la privatización, la financiarización, la gestión y manipulación de las crisis y redistribuciones estatales de la renta. Los cambios se manifiestan, entre otros, en la privatización de empresas y servicios públicos, que tienen su raíz en la privatización de la propiedad comunal.

En *La acumulación del capital*, Rosa Luxemburgo presta atención al carácter dual de la acumulación del capital:

De un lado tiene lugar en los sitios de producción de la plusvalía –en la fábrica, en la mina, en el fundo agrícola y en el mercado de mercancías. Considerada así, la acumulación es un proceso puramente económico, cuya fase más importante se realiza entre los capitalistas y los trabajadores asalariados. Paz, propiedad e igualdad reinan aquí como formas, y era menester la dialéctica afilada de un análisis científico para descubrir cómo en la acumulación el derecho de propiedad se convierte en apropiación de propiedad ajena, el cambio de mercancías en explotación, la igualdad en dominio de clases. El otro aspecto de la acumulación del capital se realiza entre el capital y las formas de producción no capitalistas. Este proceso se desarrolla en la escena mundial. Aquí reinan como métodos la política colonial, el sistema de empréstitos internacionales, la política de intereses privados, la guerra. Aparecen aquí, sin disimulo, la violencia, el engaño, la opresión y la rapiña. Por eso cuesta trabajo descubrir las leyes severas del proceso económico en esta confusión de actos políticos de violencia, y en esta lucha de fuerzas (Luxemburgo citado por Harvey; 2005: 111-112).

Para Rosa Luxemburgo, estos dos aspectos de la acumulación están “orgánicamente vinculados”, y «la evolución histórica del capitalismo solo puede ser comprendida si los estudiamos conjuntamente» (Harvey; 2005:111-112). Harvey considera que la desventaja de estos supuestos es que relegan la acumulación, basada en la depredación, el fraude y la violencia a una “etapa originaria”, que deja de ser considerada relevante. En el caso de los enfoques clásicos, o como en el caso de Rosa Luxemburgo, es vista como algo “exterior” al sistema capitalista. Señala la necesidad de una revisión general del rol permanente y de la persistencia de prácticas depredadoras de acumulación “primitiva” u “originaria” a lo largo de la geografía histórica de la acumulación de capital. Dado que denominar “primitivo” u “originario” a un proceso en curso lo considera no apropiado, Harvey lo sustituye por el concepto de “acumulación por desposesión”.

Una mirada más atenta de la descripción que hace Marx de la acumulación originaria revela un rango amplio de procesos. Estos incluyen la mercantilización y privatización de la tierra y la expulsión forzosa de las poblaciones campesinas; la conversión de diversas formas de derechos de propiedad –común, colectiva, estatal, etc. – en derechos de propiedad exclusivos; la supresión del derecho a los bienes comunes; la transformación de la fuerza de trabajo en mercancía y la supresión de formas de producción y consumo alternativas; los procesos coloniales, neocoloniales e imperiales de apropiación de activos, incluyendo los recursos naturales; la monetización de los intercambios y la recaudación de impuestos, particularmente de la tierra; el tráfico de esclavos; y la usura, la deuda pública y, finalmente, el sistema de crédito. El estado, con su monopolio de la violencia y sus definiciones de legalidad, juega un rol crucial al respaldar y promover estos procesos. Hay evidencia considerable, como lo sugiere Marx y lo confirma Braudel, de que la transición al desarrollo capitalista estuvo ampliamente supeditada al apoyo del estado (Harvey; 2005: 112-113).

Todos los rasgos mencionados por Marx han estado presentes en la geografía histórica del capitalismo para este autor y, nos señala, algunos de ellos se han adecuado y hoy juegan un rol aún más importante que el que habían jugado en el pasado.

El proceso de las empresas recuperadas en clave de desposesión

En este contexto presentado, consideramos que es central pensar en términos de acumulación por desposesiones territoriales, de derechos, así como por el robo, la estafa, el fraude, la violencia; todas prácticas que son parte de la acumulación del capital y que dio lugar a las empresas tomadas por lxs trabajadorxs (Visotsky; 2017). La quiebra, vaciamientos fraudulentos, maniobras judiciales para despedir sin indemnizaciones a trabajadorxs son mecanismos realizados con la complicidad de un Estado que no es tampoco indiferente en aquellos conflictos que pueden desembocar en la autogestión. Esto nos señala Andres Ruggeri, quien recupera esta categoría de “acumulación por desposesión” (2017), resaltando que el capitalismo en su versión neoliberal no solo acumula por explotación directa del trabajo o por explotación indirecta a través de mecanismos financieros y “de mercado”, sino simplemente por robo, por saqueo. Esto no es nuevo, así se formó el actual sistema mundial, con las potencias rapiñando y colonizando para extraer la riqueza sin ninguna mediación, a costa de los pueblos no europeos. Lo que hacen ahora es saquear mediante todo tipo de maniobras hacia el interior de la propia sociedad y mucho más allá de los mecanismos de extracción de plusvalía a costa del trabajador. Pero la plusvalía sigue existiendo y ellos también quieren acrecentarla. Es la otra parte del proyecto de recolonización.

En este proyecto colonial en que ubican a la Argentina en el campo de proveedor de algunas materias primas y exportador energético, aún a costa del agotamiento de los recursos (es decir, los negocios que manejan los CEOs de la coalición de poder), bajar los “costos laborales” de esos sectores de alta rentabilidad es posible a través de despidos, alta inflación con recesión que licúe los salarios y la derrota de toda lucha social de resistencia, más aún si conlleva una alternativa a la situación, como pueden ser las empresas recuperadas.

Nuestros pasos...

Desde los posicionamientos presentados, transitamos un camino que vincula las tres funciones de la universidad. Desde la docencia, en la cátedra Educación y Derechos Humanos, presentamos una perspectiva que concibe a los derechos humanos como integrales e interdependientes, y también reivindicamos la mirada de Adolfo Pérez Esquivel, en tanto que proponemos que sea un espacio que promueva a los derechos humanos como derechos de los pueblos y no como derechos de lxs individu@s. Además, consideramos a la educación como una herramienta con un enorme potencial transformador y emancipador, y por ello trabajamos con un frigorífico recuperado de gestión obrera. Así aparece la extensión, en tanto que apoyamos a lxs trabajadorxs en la lucha por su derecho a la educación.

Es de este modo que se generaron espacios internos de formación, que incluyeron talleres, ciclos de cine, y que fueron concretándose en una escuela primaria y en una propuesta de educación secundaria para que amplíen y completen sus estudios. También trabajamos con sus hijxs, haciendo apoyo escolar, fortaleciendo de este modo el vínculo con la universidad. Es interesante también destacar la participación de lxs trabajadorxs en espacios como paneles y charlas en el Departamento de Humanidades, compartiendo sus experiencias y posicionamientos. Es así que se produce una retroalimentación, en la que lxs agentes se ven enriquecidxs por las distintas miradas, sin borrar ni tapar las diferencias. Esta experiencia de extensión se enfoca desde una pedagogía crítica, nutrida también de los fundamentos de la educación popular, en la que se recuperan las experiencias freireanas con trabajadorxs para pensar nuevas prácticas en la educación de adultxs.

El impacto de la extensión universitaria en la formación académica

En tanto alumnxs en formación y como integrantes del proyecto de extensión “Formación y trabajo junto a movimientos sociales desde la universidad pública”, en el espacio de apoyo escolar desarrollamos diferentes propuestas educativas con la intención de desarrollar un acompañamiento en las materias que presenten dificultades, así como también generar momentos de reflexión sobre distintos temas.

En este marco, la experiencia puede pensarse en dos momentos; el primero consiste en el acompañamiento escolar, desarrollo de tareas, estrategias de aprendizaje, comprensión de textos, escritura, que contribuyan a su aprendizaje; el segundo, en el desarrollo de propuestas educativas que permitan desnaturalizar ideas que circulan entre nosotrxs, así como también identificar y reconocer las representaciones y sentidos que circulan entre lxs niñxs sobre su identidad, su sexualidad, el lenguaje y la violencia de género para su desnaturalización y problematización.

En lo que respecta a nuestra formación académica, la participación de proyectos de extensión es sumamente enriquecedora, dado que aquellos contenidos teóricos y conceptuales que aprendemos en diferentes materias, en espacios como este se vuelcan en la práctica educativa, con una intencionalidad que permita reconocer el sentido pedagógico de nuestras actividades.

En relación a lo personal, la construcción de vínculos afectivos y educativos que se fueron desplegando con lxs niñxs es una experiencia subjetivante, sumado al intercambio de conocimientos teóricos y el espacio educativo que demanda poner en práctica nuestros saberes, tomando conciencia de la posición que tenemos como sujetos políticos al momento de pensar los contenidos, las propuestas y las estrategias que vamos a utilizar en los encuentros. Asimismo, estos encuentros nos brindan diferentes experiencias, sensaciones y emociones que tejen y cruzan nuestras reflexiones y acciones con un sentido ético, político y pedagógico. Consideramos que hay que seguir gestando encuentros con lxs otrxs, con nosotrxs, pensando en una educación que nos permita interpelar los sentidos comunes, desarrollar constantemente un pensamiento crítico, reflexivo y activo, que contribuya a pensar preguntas e interrogantes sobre nuestra forma de ver, sentir y concebir la sociedad, la educación y la universidad.

En lo que concierne a la extensión desde nuestra experiencia, nos hemos planteado una serie de interrogantes hacia la propia universidad y hacia nosotrxs mismxs como estudiantes. En este sentido, nos resulta imposible separar a la universidad de la sociedad, de hecho creemos que la universidad tiene un papel fundamentalmente social. Así, nos encontramos en continua tensión durante nuestra formación en extensión, siempre apelando a la extensión entendida como comunicación y transformación, evitando pensar el espacio como asistencia, o mercado. Desde esta mirada, nos resulta de suma importancia la reformulación de aquello que llamamos *extensión*, y en este aspecto consideramos primordial su curricularización. Una universidad es popular porque tiene una concepción popular de la educación y porque garantiza el acceso de los distintos sectores sociales.

La extensión universitaria en lxs trabajadorxs: la escuela en sus vidas

Y en este camino que transitamos desde la extensión y también de la investigación, como docentes y estudiantes, compartimos las voces de quienes estrechamos lazos de un trabajo en conjunto, con ellxs y sus familias. En relación a ello, presentamos algunas narrativas de estudiantes de la Escuela Primaria de Adultxs N°721, que funciona en el predio del frigorífico.

Así, Sergio, trabajador de 72 años, ante la pregunta ¿qué significa para vos la creación de esta escuela acá en el frigorífico?, nos responde: «Y... para mí es algo grande, que uno aprende. Me gustaría que otra gente grande aprendiera también. . . Yo te digo la verdad, cuando dijeron que había que anotarse, me anoté enseguida. Yo dije que esto era algo que me conviene, y yo no sabía nada, nada de nada».

Por su parte, Carlos, de 60 años, también nos comentó: «(. . .)Yo vengo a la escuela porque yo no sé leer ni escribir. Acá, gracias a la señorita me está...estoy saliendo adelante. Bueno, yo trabajo en Portería acá, entro ahora a las doce y salgo a las seis de la tarde. Me gusta mucho que esté la escuela acá porque va mucha gente de acá, que le falta estudios y es necesario. Estoy contento de venir. Antes me daba vergüenza, pero ahora estoy agarrando coraje porque mi señora me manda a que aprenda. Porque yo acá tengo que hacer los remitos y tengo que llamar por teléfono a mi señora para poder escribir el nombre de los usuarios, entonces me cuesta mucho».

Otros estudiantes de la escuela secundaria de INCOB compartieron sus sensaciones y apreciaciones, en el marco de la materia Lengua y Literatura, acerca de la posibilidad de finalizar sus estudios en la escuela. Claudia Lombardelli, de 35 años, en el ejercicio de recuperar experiencias vividas en su paso por esta y otras instituciones escolares, nos relata lo siguiente:

“Bueno, como decía, fui criada por mis abuelos hasta la edad de los ocho años; a lo largo de esos años, ellos me llevaban al jardín, el cual fue una experiencia muy bella para mí, que aún recuerdo. A veces cuando llevo a mi nene al jardín, en ocasiones el olor al jardín me recuerda mis entradas a mi jardín en aquellos días...

Este año el tema de la escuela fue como un despertar y me despertó no en inteligencia sino como mujer, porque yo ahora me tengo que organizar en mi casa en cómo llevar a los chicos a la escuela, cómo dejar a mi familia preparada, venir y trabajar, después ir a mi casa, y yo tengo un negocio... o sea que tenía que también tratar de ver cómo organizaba mi tiempo en mi casa con mi negocio, mis hijos, el trabajo y la escuela. . . . No sé, como que la escuela me enseñó a ver otra cosa. Antes decía no puedo, no, no por los chicos, no puedo por esto o no puedo por aquello... y es mentira, se puede si querés, se puede. Me pasó que a lo primero no sabía muy bien cómo me iba a manejar con los chicos porque nosotros nos habíamos anotado los dos en la escuela y bueno, yo, bueno...hasta que bueno, mi marido, como entró en la comisión no puede así que bueno, ¡él me ayuda una banda! (...) me gusta porque es para mí, y me pasaba que le daban las cosas a mi nena en la escuela y habían cosas que no la podía ayudar y entonces, yo decía, si yo fui a la escuela...cómo no voy a poder, no puede ser que no pueda ayudarla si fui hasta segundo año del secundario...y la más grande va a cuarto grado y me agarró una ansiedad de no poder ayudarlas y tener que llevarlas a hacer una actividad extra como recuperar. ¡Entonces dije NO! Tengo que aprovechar esta posibilidad que tenemos en el *frigo* de poder terminar la secundaria. Por eso a mis compañeros más chicos siempre les decía que está buena la oportunidad porque no tenés que moverte a otro lugar y les decía que terminen, que aprovechen, viste, y está buena esta oportunidad que nosotros tenemos... yo conversaba con la coordinadora, que si mueven a la escuela de este lugar yo no puedo

seguir la escuela porque la comodidad de terminar de trabajar y quedarte en la escuela ya es otra...

Y está bueno esto porque cada cosa que pasa en el frigorífico es como un logro más, entonces eso es lo que más te motiva a seguir adelante. Entonces decís, yo lo hago porque es un beneficio para mí pero a la vez estoy colaborando como socia de la cooperativa.

Por su parte, Rubén Guenemil nos relata: «... la escuela es lo que contaba recién. Cuando sos chico, algunas cosas se te pasan. La escuela nunca me gustó de chico, no quería saber nada...porque para mí era perder tiempo porque trabajaba de chico con mi papá y llevar unas monedas a casa...eso era una ayuda. Y yo terminé la primaria gracias a unos amigos que tengo de la infancia, y gracias a eso terminé sexto grado, y después dejé porque era burro [dice con énfasis], era malo en la escuela porque decían "A" y yo ya estaba peleando. Sí, sí, era terrible, no me gustaba la escuela».

Y luego continúa haciendo referencia a uno de los cambios que impactó en su vida cotidiana la concurrencia a la escuela: «Por ejemplo anoche, fue un sobrino a la casa, ocho y media de la noche, y estudia inglés, él tiene diez años. Entonces le pregunto cómo le fue en inglés, y dice "bien, hoy jugamos mucho". "¿Cómo que jugaron mucho?...Ah, yo mañana tengo inglés y yo no agarro una". Claro, la maestra le hace jugar y hablar en inglés...entonces hoy cambiaron las conversaciones en la familia, entonces es como que hablamos de la escuela y nuestras ocupaciones. El otro día estábamos con los números romanos y él también, y es como que intercambiamos ideas...así que ahora son otras charlas...»

Estos testimonios, y si bien no es intención de este trabajo realizar un análisis de ellos, recuperan la voz de quienes forman parte de este proyecto, de quienes nos mantienen en el camino de la lucha, de la atención a la vulneración de derechos, y del pensamiento crítico, incluso con la propia universidad y sus decisiones políticas, como así también a la formación que brindamos desde nuestras cátedras. Por ello, sostenemos y reafirmamos la necesidad de la curricularización de la extensión.

Referencias

Brusilovsky, S. 2000. Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes. Buenos Aires, Eudeba.

Belanger, P. y Federighi, P. 2004. "Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas". UBA, Fac. de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

Coben, D. 2007. Gramsci y Freire. Héroes radicales de la educación de adultos, Bs. As. Miño y Davila.

Gadotti, Moacir. 2017. *Extensão Universitária: Para quê?* Brasil, Instituto Paulo Freire, Disponible en: http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.Pdf Fecha de consulta julio 2018.

Harvey, David. 2005. El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión, Clacso, Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>. Fecha de consulta julio 2018.

Rodríguez, Mónica y Visotsky J. 2015. En torno a la función de la extensión en la Universidad Pública, Publicado en Actas del XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur "En homenaje al Dr. Roberto Ismael Vega", Version CD.

Ruggeri, Andrés. 2017. BAUEN-Acoplados del oeste. El macrismo y la desposesión del trabajo, disponible en <http://www.lateclaene.com/ruggeriandrs>, Fecha de consulta julio de 2018.

Visotsky, J. 2017. Ocupar, resistir, producir territorios-cuerpos de mujeres: expropiación/desposesión y luchas, Ponencia presentada en XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres – VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflictos- Universidad de Buenos Aires – FFyL. , Instituto Gino Germani - Universidad Nacional de Quilmes. 24 a 28 de julio de 2017. Mesa de Trabajo: Memorias, voces, narrativas y debates epistemo-metodológicos en la construcción de feminismos nuestroamericanos.

Educación de adultos y educación popular: un análisis situado desde la experiencia INCOB¹

Candela Salazar²

Universidad Nacional del Sur

El camino educativo en INCOB

El frigorífico INCOB (Industria de la Carne Obrera) se encuentra ubicado en la ciudad de Bahía Blanca y, desde el año 2006, está gestionado como cooperativa por lxs trabajadorxs, siendo esto el logro de un proceso de lucha por el que atravesaron durante largo tiempo.

En el año 2016, ante la necesidad de lxs trabajadorxs de finalizar sus estudios primarios y/o secundarios, se comienza a pensar entre ellxs, y alumnxs y docentes de la Universidad Nacional del Sur, la posibilidad de crear una escuela dentro del frigorífico. En un primer momento, tuvieron lugar una serie de talleres que tenían que ver con temas de interés de lxs compañerxs y que surgieron como primeros espacios educativos de encuentro, debate y diálogo. Después de un tiempo de gestión para lograr la apertura de la escuela y bajo un proyecto de extensión de la Universidad Nacional del Sur, en abril del 2017 se inauguró formalmente la sede del Centro Educativo de Adultos N° 721 en INCOB. Finalmente, a principios del 2018, después de un período de apertura, comienza a caminar la escuela secundaria dentro del frigorífico, de la mano del Plan FINES (Plan de Finalización de Estudios).

Este trabajo buscará encontrar tensiones, miradas, desafíos, perspectivas acerca de la educación de adultos y la educación popular, y de este programa educativo dentro de un frigorífico recuperado.

La educación de adultxs en Latinoamérica

La concepción y el significado de la "educación de adultxs" han ido variando a lo largo de su desarrollo histórico. Autores como Brandão (1993), Brusilovsky (2006), Rodríguez (2009), hacen referencia a un proceso histórico y ubican los momentos por los que se fue desarrollando. Esta adquiere diferentes formas, ideas, propuestas, que, lejos de modelos lineales que se superan y cambian, coexisten entre los hegemónicos y los alternativos o contrahegemónicos (Brandão 1993).

Podemos señalar las etapas que tuvieron lugar en el proceso de constitución de la educación de adultxs. La primera, de surgimiento en América latina, tiene como experiencia fundante a la educación entre los obreros. Brandão menciona que la educación de adultxs nace bajo las "cenizas" de la misma. Cobra impulso después de la Segunda Guerra Mundial, frente a la gran cantidad de analfabetismo en los sectores populares de la sociedad, «ante la sospecha de que sería justa, e incluso productiva, la participación de los sujetos en los procesos sociales y económicos del "desarrollo"» (Brandão 1993, 46). A su vez, en esta época en Argentina, se comienzan a ver las dificultades de la escuela para garantizar la educación masiva y se emprenden por parte de los gobiernos fuertes

¹Este trabajo fue publicado en Revista nuestrAmérica, Vol 7, Num 14, 2019.

²Estudiante Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.



campañas de alfabetización. «En esos años, la Educación de Adultos se pensaba como compensatoria, supletoria o recuperatoria de las carencias de la infancia, y sus propuestas remitían al modelo escolar» (Rodríguez 2009, 71).

Una segunda etapa, en las décadas del sesenta y setenta, es de expansión, impulsada tanto por organismos internacionales como por grupos políticos y organizaciones de base que generaron la corriente de educación popular. Los organismos internacionales proponían un único modelo de desarrollo, para el cual América Latina debía superar factores internos que lo impedían, siendo el cultural uno central. En lo educativo se proponía la eliminación del analfabetismo y la ampliación de los niveles de enseñanza secundaria, técnica y superior. Esto exigía grandes reformas, entre ellas un importante apoyo a la educación de adultos, que dejó de ser pensada como compensatoria y ocasional para pasar a pensarse desde la política educativa (Rodríguez 2009, 73).

Como mencionábamos anteriormente, en este marco surge la educación popular como movimiento, en la década del sesenta, en un contexto político, religioso, cultural que llamaba a las búsquedas de nuevos proyectos y modelos de transformación social. Dice Brandão: «La educación popular nace al margen de la educación de adultos y poco a poco se afirma contra ella (...) ha pretendido ser no sólo una forma avanzada de educación del pueblo, sino un movimiento pedagógico» (Brandão 1993, 55).

Según Brusilovsky, desde la segunda mitad del siglo xx –salvo experiencias de educación popular– las ofertas de educación del Estado o de grupos privados destinadas a adultxs cumplieron una función de preparación de mano de obra para el sistema productivo, de control social, de defensa de la moral y de control político e ideológico (Brusilovsky 2006, 5).

Sobre los finales de la década del setenta y principios de los ochenta, los países de Latinoamérica se encontraban bajo el poder de duras y violentas dictaduras militares. En el marco de una ola conservadora a nivel mundial, el modelo neoliberal, que se constituyó con mayor fuerza en la década del noventa, impuso sus lógicas de desregulación y privatización económica, trasladando la lógica economicista al plano educativo. Mientras tanto, grandes poblaciones se encontraban en situación de desempleo o subempleo, con pérdida en el valor de los ingresos, y, como producto más grave, el crecimiento de la pobreza.

En este contexto, grupos y organizaciones asumieron roles de resistencia social: los movimientos sociales surgen como un nuevo actor en la sociedad en general y en la educación de adultos en particular, con gran capacidad de generar acciones educativas destinadas a la población joven y adulta, a veces complementarias y otras enfrentadas a la acción del estado (Rodríguez 2009, 76). Así, en este tiempo de reformas educativas en Argentina, «. . . la educación de adultos ha sido ignorada o disminuida. Termina siendo “una educación pobre para pobres”, abordada con criterios de subsidiariedad y complementariedad en la actividad educacional del Estado, donde no es reconocida como modalidad necesaria y fundamental» (Rivero, s. f.).

En julio de 1997, en Hamburgo, se realiza la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFITEA), con una fuerte presencia del sector no gubernamental, dando cuenta de una nueva relación entre Estado y sociedad civil. En esta conferencia se llegó a la conclusión de que «“educación de jóvenes y adultos” (EDJA) es un nombre más claro para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular» (OREALC-UNESCO-CEAAL-CREFAL-NEA, 1989). Los siete temas de la EDJA elegidos como prioritarios para la Región fueron: alfabetización, educación-trabajo, educación y ciudadanía, educación de campesinos e indígenas, educación y jóvenes, educación y género, educación y desarrollo local; dando cuenta de un camino recorrido (Rodríguez, 2009).

Sin embargo, la VI CONFITEA (Belém, Brasil) tuvo un giro en relación a los objetivos y miradas que se venían planteando y sobre lo que se estaba construyendo: «se hacen visibles en los objetivos mismos de la conferencia [la de Belém], que se limitan a impulsar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos, a subordinarla a megaproyectos educativos internacionales globales» (Messina 2009, 39). La educación de adultxs ha sido circunscrita, en los documentos oficiales de la VI CONFITEA, al aprendizaje a lo largo de la vida y a la alfabetización. En este sentido, entendemos que la posición conservadora de esta conferencia se da en el marco de una crisis del capitalismo y de sus instituciones.

En el contexto actual, también de crisis económica, política, social y educativa, desde la política pública se sigue sosteniendo la constitución de lo que pareciera ser un sujeto de asistencia, adaptado, y no un sujeto de derechos (Rodríguez, 2012), con acciones que, lejos de cuestionar el orden social vigente, siguen profundizando la desigualdad en el acceso a la educación. Por otro lado, son múltiples las respuestas colectivas ante esta crisis, con acciones y experiencias diversas, desde la educación popular o desde las pedagogías críticas.

Miradas y perspectivas acerca de la educación de adultxs

Las respuestas en torno a qué es la educación de adultxs suelen referirse a la edad de las personas, a las ofertas compensatorias, escolares y no escolares, mayores a cierta edad. Los/as autores/as que trabajan sobre educación de adultxs coinciden en la dificultad de englobar en una definición la multiplicidad de experiencias, prácticas, discursos que se asocian a este campo (Brusilovsky, 2006).

Lo que caracteriza a este terreno educativo es su heterogeneidad y diversidad de propuestas, de espacios, de actores involucrados, de modos de trabajo. Brusilovsky menciona dos perspectivas, desde las cuales se define la educación de adultos: por la edad de la población o por sus características sociales. Ella asegura que es esta última, la clase social y el nivel de educación, lo que dio y da lugar a ser nombrada como «educación de adultos» (2006:5).

La educación de adultxs se constituyó, desde un primer momento, como una experiencia para extender los beneficios de la educación entre los sectores populares, conducir a acciones de “promoción humana” e integrar la educación al trabajo organizado, colectivo y comunitario (Brandão 1993, 46). La extensión del alcance de la educación de adultxs desde el “ciudadano integrado en su medio” hacia la “comunidad promovida”, y luego hacia la “sociedad trasformada”, no ha representado las experiencias reales.

Salvo excepciones, no se promovió a las comunidades, ni se transformó la condición de vida popular, sino que más bien un poder autoritario o populista descubrió nuevos nombres y nuevos medios para multiplicar su propio poder de presencia en la intimidad cotidiana de esa vida (Brandão 1993, 50).

De esta manera, bajo la apariencia de un movimiento pedagógico renovador, se dio un proceso sistemático de centralización de poderes y burocratización e institucionalización de los procesos educativos de los y con los sectores populares (Brandão 1993, 47).

Según Brandão, la educación de adultxs, como política educativa, se llevó a cabo como aprendizaje de emergencia que re-socializó tardíamente al adultx popular no-escolarizado. Dio fragmentos de saber al educando para que se convirtiera en un ciudadano educado, aunque nunca formado por la educación, ni mucho menos transformado a través de ella (Brandão 1993, 53).

En muchas de las experiencias persisten las modalidades de trabajo escolarizadas, sin darle especificidad a esta modalidad particular y, en muchos casos, corriendo el riesgo de asemejar a la población infantil de otros niveles educativos.

Esta mirada crítica, sobre cómo se configuró el campo pedagógico de la educación de adultxs, tiene sentido si nos ubicamos en la necesidad de buscar la transformación de este campo particular, dando respuesta desde la política educativa, como acción del Estado sobre el derecho a la educación.

Los datos sobre la escolaridad de jóvenes de más de quince años ponen al descubierto la desigualdad, la segmentación y los circuitos diferenciados del sistema educativo argentino, que incide en las trayectorias escolares y, por tanto, muestran el no cumplimiento del derecho a la educación (Brusilovsky 2006, 1).

Hay una "deuda interna" no pagada, y cabe preguntarse qué hace o hizo el Estado ante ella, qué caracteriza a las políticas públicas y a los modos de trabajo institucional sobre los que se estructuran las ofertas de educación, destinadas a los sectores sociales que no pudieron acceder a los hoy necesarios niveles de escolaridad (Brusilovsky 2006, 2).

Dado que existe un paradigma donde predomina lo que se denuncia como educación bancaria, dominante u opresora, o compensatoria, tiene lugar, por otro lado, un modelo alternativo, la llamada "educación popular", o educación liberadora, que vamos a desarrollar en el siguiente punto.

Educación popular

Como decíamos antes, la educación popular surge al margen de la educación de adultxs, intentando proponer nuevas formas de pensar la educación en los sectores populares. Irrumpe como un movimiento, primero de renovación, y luego de revolución del saber y de transformación del mundo a través del poder de un saber popular (Brandão 1993, 55).

Si bien cada práctica educativa popular adquiere sus propios rasgos, particulares de cada contexto y de los sujetos involucrados, como proyecto político educativo, siguiendo a Brandão (1993), asume las siguientes características:

- Pretende ser un proyecto radical de transformación del acto de educar, de nuevas formas de pensar la relación educador-educando, dando sentido al acto de educar a partir de las clases populares y de la transformación del orden social.
- Propone una teoría renovadora de las relaciones hombre-sociedad-cultura-educación, y una pedagogía que pretende fundar una "educación liberadora".
- La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" a los educandos, sino de superar la contradicción educador-educando, posibilitando una relación dialógica: el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, mientras educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Ambos se transforman en el acto educativo (Freire, 1985).
- Mientras la educación de adultos pretende hacer del sujeto un otro educado a la imagen del educador, desde una posición subalterna y domesticada, la educación popular pretende eliminar esa alteridad.
- No es una actividad de escolarización popular (como la alfabetización), sino que la práctica es un intercambio sistemático del saber, a partir de las propias prácticas sociales populares.
- Implica un trabajo político de mediación al servicio de los proyectos, sujetos y movimientos populares de clase.

- Es la negación de una educación dirigida a los sectores populares de forma compensadora. Es la posibilidad de una educación para el pueblo, a partir del punto de vista del trabajo popular.

En síntesis, «una educación autónoma y productora de autonomía de clase, dialógica, comprometida y participante, crítica, concientizadora, libre y libertaria» (Brandão 1993, 44).

Seguramente, no exista experiencia que englobe de forma pura y total todas estas características, pero entendemos que son cada vez más los intentos que buscan construir una educación desde las bases, desde los sectores populares, trabajadores, con prácticas “liberadoras”, que recuperan luchas, saberes, intentando romper con la educación que legitima y reproduce las desigualdades y la cultura dominante.

La educación en un frigorífico recuperado

Como mencionábamos anteriormente, INCOB es una cooperativa gestionada por los propios trabajadores y trabajadoras, que lleva consigo una larga historia de lucha, de pelea por sus puestos laborales, de tristezas, de bronca, de defensa por lo propio y sobre todo por lo comunitario, por lo que es de todos/as. Su historia es de resistencia. En ella, en medio de ese camino, aparece la educación como una idea de liberación, como una “pedagogía del oprimido”, que «será siempre una acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación. En un primer momento, mediante el cambio de percepción de mundo opresor por parte de los oprimidos y, en el segundo, por la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora» (Freire, 1985:35).

Esta idea adquiere más fuerza aun en el contexto en que se desarrolla la escuela. La base de una empresa recuperada se sostiene a partir de la economía social o solidaria, que se basa en relaciones solidarias e igualitarias de trabajo, a través de la relación social que se establece entre trabajadores, que son propietarios del capital y por lo tanto del producto o servicio que realizan, sumando a dinámicas de toma de decisiones asamblearias y colectivas (Guelman, 2012).

Tal como menciona Anahí Guelman, en esta empresa recuperada también podemos decir que educa la cotidianeidad, que el ambiente de trabajo educa en la praxis, que «allí es donde la praxis de la asamblea, de las decisiones colectivas respecto del uso del excedente, la responsabilidad sobre nuevas tareas, la discusión acerca de la producción y de las formas de autogestión hacen de los trabajadores simultáneamente educadores y educandos» (Marx, III Tesis sobre Feuerbah) (Guelman 2012, 75).

En esa praxis cotidiana se desnaturalizan matrices culturales y construyen otras, al tiempo que prefiguran modelos de sociedad, de poder, mientras los van aprendiendo: van construyendo en el presente las relaciones sociales que quisieran tenga lo social y lo político. Esta praxis productiva, social y política es al mismo tiempo praxis pedagógica, conjuga presente y futuro, o para decirlo de otro modo, ensaya en el presente algo del mundo que quiere transformar (Guelman 2012, 75).

El Plan de Finalización de Estudios (FINES) para jóvenes y adultos es una política social que, desde el año 2010, propone una nueva opción para finalizar los estudios secundarios. A Britta menciona algunas características particulares de este programa: por un lado, su propuesta pedagógica, que retoma conceptualizaciones de la educación popular en relación a la valoración de comunicación dialógica entre los participantes: un diálogo que reconoce al educando desde sus experiencias de vida y desde sus saberes. Esta comunicación permite la construcción de conocimientos, la

problematización de la situación social, económica, cultural a partir de los contenidos y la construcción de lo común desde la articulación de las diferencias y particularidades. Y por otro, su propuesta organizativa: que plantea una intensificación de la coordinación Estado-organizaciones sociales al plantear un trabajo conjunto más cotidiano (Abritta 2013, 153).

Según esta autora, es una política pública que se inscribe en el campo de la educación popular, con aportes de la educación de adultos y sin restringirla a mejoras de tipo técnico (Abritta 2013,154).

Más allá de la normativa del Plan FINES, nos parece necesario preguntarnos si es realmente una propuesta de educación popular, teniendo en cuenta las características antes mencionadas de la misma. Anticipando que es un espacio donde los/as trabajadores/as de INCOB han construido, a partir de su identidad como empresa recuperada, un proceso de reflexión con una posición política de lucha muy clara, y con dinámicas de compromiso y de miradas críticas sobre la realidad, entender este programa desde la educación popular implica interrogarla desde su praxis: ¿es una experiencia de educación "liberadora"?, ¿qué saberes y contenidos circulan?, ¿cómo es la relación educador-educando?, ¿se genera una experiencia de reflexión crítica y problematizadora sobre sí mismos y sobre el mundo?, ¿puede el Estado, en esta forma de política educativa, asumir la postura de educación popular con todas sus propuestas y miradas?

Actualmente, van dos cuatrimestres de cursado, con expectativas y sueños puestos en juego, con tensiones, compromisos, desafíos y aprendizajes, no sólo de contenidos teóricos, curriculares, sino también relacionados con la experiencia de poder trabajar y estudiar en el frigorífico, descubriendo nuevas formas de estar y ser en el mundo que lxs rodea.

A modo de cierre

El camino ya transitado nos habla de una larga historia de construcción de la educación de adultxs y la educación popular, y se sigue transformando a partir de las experiencias y la búsqueda para ver por dónde, para qué y con quiénes, sin dejar de preguntar y cuestionarse constantemente las prácticas; si lo que pasa en los espacios educativos que habitamos tiene que ver con el querer de los educandos, con sus realidades, con sus expectativas, si favorece la autonomía y la crítica y si responde a intereses y saberes populares.

Cada experiencia educativa es un mundo. Cargado de sentidos, de historia, de vivencias, de personas. Que crecen y hacen crecer a otros al ponerse en común, al compartirse.

Referencias

Brandão, Carlos Rodrigues. 1993. "Camino cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina". En *Educación Popular. Crisis y perspectivas*, compilado por Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Brusilovsky, Silvia. 2006. *Educación escolar de adultos*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

Freire, Paulo. 1985. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guelman, Anahí. 2012. "Formación para el trabajo en una empresa recuperada: Trabajo territorial y formación política". *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación* 31: 69-82.

Messina, Graciela. 2009. La educación de personas jóvenes y adultas: el olvido de la política. *Revista La Piragua* 29.

Rodríguez, Lidia. 2009. Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista EFORA* 3: 64-85.
https://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf

Visotsky, Jessica. 2014. Educación de adultos. Algunas perspectivas y concepciones en disputa. *Polifonías Revista de Educación* III(5): 74-98.

El paradigma interseccional y de la soberanía alimentaria en las praxis de educación popular e intercultural universitaria¹

Romina Cané², Matías Alamo³, Jessica Visotsky, Sonia Sapini, Andrea Quiroga⁴ y Berenice Muñoz⁵

Universidad Nacional del Sur

Introducción

Entendemos que las prácticas universitarias deben ser concebidas desde la integralidad de las mismas, entendiendo que la extensión, la docencia y la investigación deben ser comprendidas en su integralidad e interdependencia. Aspirar a esta integralidad de las prácticas es uno de nuestros objetivos centrales, ya que pone en tensión las funciones universitarias, entramando vínculos estrechos y firmes entre ellas, entre el decir y el hacer. Asistimos a un contexto en el que desde las políticas educativas se ha avanzado en nuevas filantropías, miradas asistencialistas. Asimismo, asistimos desde lo que hace a la formación docente a un claro eurocentrismo en la formación académica, que impide visibilizar las realidades de los pueblos indígenas, migrantes, campesinx.

Asumir desde el paradigma interseccional a la interculturalidad en el entramado de otras opresiones como el género, la clase en los territorios en los que se desarrollan las experiencias es una de las intenciones de las prácticas que sostenemos e impulsamos. Por ello, para nosotrxs, compartir las clases con referentes de organizaciones indígenas, campesinx sin tierra, organizaciones que luchan por la soberanía alimentaria, y promover en esa praxis de docencia el diálogo intercultural, resulta un horizonte y un camino.

Recuperar el concepto de dignidad intercultural (Guerrero; 2019) en el abordaje de prácticas educativas, que se inscriban desde una mirada de derechos humanos y de los pueblos, dando cuenta, con este concepto, de la diversidad de concepciones que hay sobre la dignidad, el buen vivir y la vida digna, poniendo sobre la mesa la diversidad de concepciones en torno a la dignidad humana, lejos de la mirada eurocéntrica como exclusiva.

De este modo nos hemos propuesto, también, recuperar en la praxis la mirada intercultural, en el marco del paradigma interseccional, en un Seminario de Pedagogías críticas y Educación Sexual Integral, teniendo en cuenta los feminismos indígenas y afrodescendientes en los abordajes de los feminismos.

¹ La experiencia se enmarca en las prácticas de docencia universitaria durante el año 2020 en las cátedras *Pedagogía II; Educación y DD.HH.* y el Seminario de grado *Pedagogías críticas, feminismos populares y Educación Sexual Integral (ESI)*, como también en una experiencia de extensión universitaria, "Educación popular y comunicación social. Praxis en territorio desde la perspectiva interseccional" y el proyecto de investigación, "Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas", del Departamento de Ciencias de la educación de la Universidad Nacional del Sur, en la formación de Licenciadxs en Ciencias de la Educación.

² Estudiante de licenciatura en ciencias de la educación, Universidad Nacional del Sur.

³ Departamento de geografía, Universidad Nacional del Sur.

⁴ Departamento de ciencias de la educación, Universidad Nacional del Sur.

⁵ Estudiante de licenciatura en ciencias de la educación, Universidad Nacional del Sur.



Asimismo, hemos pretendido recuperar en un curso sobre educación popular, soberanía alimentaria y agroecología, con escuelas rurales y periurbanas y organizaciones territoriales, la mirada de la perspectiva interseccional y, en el marco de esta, la interculturalidad crítica. Dar cuenta de los procesos de interculturalidad crítica y tensionarlos con los de interseccionalidad crítica, como contraparte a las miradas neoliberales e ingenuas que se promueven desde organismos internacionales (Gargallo).

A su vez, recuperamos la educación popular como corriente emancipatoria latinoamericana, de fuertes raíces en el pensamiento de Paulo Freire, y del que particularmente podemos mencionar a *Pedagogía del oprimido* del año 1970 como obra fundacional, idea troncal de muchas de sus obras. Y sin duda ha habido infinidad de autores que han tomado este concepto, siendo muchas veces amoldado a los diferentes contextos y miradas.

A grandes rasgos podemos destacar tres características esenciales de la educación popular, que mencionaremos a continuación:

- *La educación popular como alternativa política-pedagógica al servicio de los intereses populares:* La educación popular resulta un proceso complejo que busca hacer de «la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará» (Paulo Freire, 1970, pp. 40-41).
- *La educación popular como parte de una construcción colectiva de conocimiento:* En el afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activa, el proceso de formación pasa a estar en manos de lxs propixs sujetxs populares. Korol (2012) dice al respecto: «Concebimos a la Educación Popular como pedagogía de los oprimidos y oprimidas, y no como pedagogía para los oprimidos y oprimidas. A nuestro entender, el sujeto de la educación popular está constituido fundamentalmente por los movimientos populares que se organizan en procesos de resistencia, y que conciben a la educación como una de sus dimensiones organizativas» (p. 2).
- *La relación teoría-práctica concebida de modo dialéctico:* Tal como lo señala Freire y Schilling (1975): «Un auténtico pensamiento-lenguaje es generado en la relación dialéctica que se da entre el sujeto y su realidad histórica y cultural concreta».

Dicho esto, comprendemos lo importante de la tarea ética-política que sostiene la educación popular y que ha sabido adaptarse a los momentos que corren. Cabe mencionar que las áreas privilegiadas de trabajo al comienzo de la educación popular tuvieron como ejes: la alfabetización, la educación de jóvenes y adultos, la comunicación, la educación ambiental, la economía solidaria, entre otras. Por otra parte, en la actualidad han emergido temas como «la soberanía alimentaria, la agroecología, los jóvenes, la interculturalidad, los derechos de la población LGBT y la justicia comunitaria» (Torres Carrillo, 2015, p. 11).

Además de estos temas emergentes, debemos recalcar que desde los organismos sociales se viene vinculando a la educación popular con la perspectiva interseccional de las opresiones, teoría que entiende el entrelazamiento de categorías, como lo son: la clase social, el género y la interculturalidad. Esto ha sido un gran paso en el cuestionamiento del sistema capitalista en nuestro continente, que es –como el patriarcado y el racismo– producto de siglos de colonialismo y neocolonialismo.

«El continente es pensado desde una voz principal, a partir de un sujeto hegemónico: blanco, burgués, masculino, urbano, heterosexual. El resto –la mayoría– es el otro: bárbaro, primitivo, negro,

indio, mujer, homosexual, pobre, extranjero; y, como tal, es subalterno, es negado, es desvalorizado» (Korol, 2012, p. 1).

Podemos decir, entonces, que es nuestra tarea poder tomar los aportes de la educación popular y valorar aquellas organizaciones sociales que han sabido resistir contra las diversas opresiones, en un contexto de deterioro de las condiciones de vida de la población Latinoamericana (pobreza y desigualdad social; desempleo, precariedad e informalidad laboral, entre otras cuestiones).

Asimismo, nos propusimos pensar a la problemática de la soberanía alimentaria en diálogo con estas perspectivas, entendida como «el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias de producción, distribución y consumo de alimentos, garantizando una alimentación cultural y nutricionalmente apropiada y suficiente para toda la población» (Carballo, 2011:21). Destacamos, en la presente definición, la importancia y la necesidad de promover la creación de espacios que articulen saberes, que ofrezcan respuestas a la complejidad de los problemas, aportando al fortalecimiento de diferentes experiencias de producción y comercialización de alimentos.

La soberanía alimentaria supone enfrentar al sistema agroalimentario nacional, caracterizado por un alto grado de concentración económica y extranjerización, con presencia de empresas transnacionales. Esta representa a los sectores más postergados y plantea una opción crítica a las estrategias del agronegocio, sustentado en la agricultura industrial. La misma no pretende solo solucionar el problema del hambre, sino que plantea la necesidad de construir un sistema alimentario diferente e inclusivo.

Por otro lado, para comprender la problemática de la soberanía alimentaria en nuestro país, es necesario vincularlo con la agroecología. Sarandón y Flores la definen como un: «Enfoque teórico y metodológico que, utilizando varias disciplinas científicas, pretende estudiar la actividad agraria desde una perspectiva integradora de las dimensiones ecológica, económica y social (...). Plantea una forma diferente de organizar social y ecológicamente la producción agropecuaria respecto de aquella promovida por el modelo de modernización y tecnificación impuesto por la revolución verde» (2014).

En los talleres, el abordaje realizado en torno a la educación popular y la soberanía alimentaria y la agroecología giraron en torno a lo siguiente: La educación popular. Qué es y qué no es la educación popular; La educación popular y las opresiones múltiples (género, migraciones, trabajadores rurales y pobreza en las ciudades): hacia sociedades y pueblos dignos; La Soberanía alimentaria. Pensar y hacer experiencias de autonomía en producción, comercialización y consumo; Qué es la agroecología. Agroecología urbana periurbana y campesina. Experiencias en Sudoeste Bonaerense.

A lo largo de las experiencias participaron la escuela rural de alternancia CEPT, Centro Educativo de Producción Total, de la localidad de 17 de Agosto ubicada en Provincia de Buenos Aires; a través de docentes de una escuela periurbana; docentes de una escuela primaria periurbana donde asisten niños migrantes; asimismo, espacios de organización territorial urbano de los barrios Tierras Argentinas y Puertas del Sur, de Bahía Blanca, con quienes venimos trabajando desde la extensión universitaria; y también participaron, como invitadas a clases, compañeras de organizaciones de pueblos originarios, con quienes intercambiamos miradas, así como compañeras de cátedras hermanas de la Universidad Nacional de Luján, en particular de la Cátedra Abierta Intercultural. Durante las actividades también participaron Carlos Rodríguez Brandão, desde Brasil, compartiendo miradas acerca de la investigación y la educación popular, y compañeras del Movimiento de Trabajadorxs Rurales Sin Tierra, también de Brasil, junto a espacios de lucha por la soberanía alimentaria locales que integran autores de este trabajo.

Estas experiencias de docencia, extensión e investigación fueron desarrolladas en el contexto del colapso civilizatorio (Zibechi; 2020) en que estamos transitando a partir de inicios de 2020 a nivel

planetario, una pandemia por COVID-19, que en sus primeros meses nos convocó a trabajar y encontrarnos en la virtualidad, tal como lo plantearon los *compas* zapatistas.

Para nosotras han sido, en esta experiencia, dos dispositivos, el “invitar”, el acoger y el diálogo, como experiencia filosófica y pedagógica, así como la “experiencia” social de las opresiones múltiples.

¿Qué reflexiones, aprendizajes, preguntas, desafíos, proyecciones surgen de la experiencia? Surgen reflexiones en torno a las posibilidades que brinda el dispositivo de la invitación a clases, así como la potencialidad del concepto filosófico en derechos humanos de la dignidad intercultural. Reflexiones acerca de la necesidad de promover espacios en las universidades donde reflexionar acerca del racismo en la educación en todos los niveles es aún un desafío. Asimismo, la mirada respecto de la experiencia en zonas periurbanas, de ser estudiantas universitarias y ser hijas de migrantes de Bolivia en la zona.

En este mundo de la conectividad y en contexto de pandemia, nos propusimos, a modo de “Hilados y Hechuras” –así lo denominamos–, construir formas posibles de enseñanzas y aprendizajes. Como diálogo de saberes (Korol; 2017) con los otros/as, propiciamos conversatorios, superando las limitaciones de espacio y de fronteras geográficas. Este fue un aspecto muy relevante en pandemia, ya que sincrónicamente nos permitió estar en comunicación con referentes en y desde la experiencia vivida de cada uno de los campos problemáticos que se abordaban. Uno de los encuentros se denominó “Los diálogos entre la pedagogía e interculturalidad crítica como un proceso en construcción”, en el cual participaron referentes de pueblos originarios del sur argentino, Junín de los Andes, Salta y Brasil (MST), con los/las estudiantes y equipo de profesoras. Situación que habilitó otros horizontes, mediados por la disponibilidad de plataformas y las redes sociales; escuchar, preguntar y dialogar con quienes son parte de procesos de luchas y resistencias.

Referencias

- Carballo, C. 2011. Soberanía Alimentaria y producción de alimentos en Argentina, En Gorban, M. (Ed.) Seguridad y soberanía alimentaria. pp. 11-48. Buenos Aires. Colección cuadernos.
- Freire, P. 1970. Pedagogía del oprimido. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Schilling, C. 1975. Acción cultural para la libertad. Buenos Aires: Tierra nueva.
- Gargallo, F. 2014. Feminismos desde el Abya Yala. Ideas y proposiciones desde las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América, Mexico, Ed. Corte y Confección.
- Guerrero Guerrero, A. 2019. “Reflexiones ético políticas sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas”, Revista nuestraAmerica, vol. 6, nº11. PP. 227-238.
- Espinosa Minoso Y. 2014. “Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional”, En Yuderquis Espinosa Miñoaso, Feminismos, epistemologías y apuestas descoloniales en Abya Yala, Popayán, Universidad del Cauca. pp. 309-324
- Gualdieri, B. & Vásquez, M. J. 2018. “Reflexiones para una interculturalidad situada”, publicado en Polifonías, Revista de Educación - Año VII - Nº 12 - pp 22-39.

Gualdieri, B. & Vásquez, M. J. 2011. "El diálogo de la interculturalidad: Qué y cómo desde la práctica" Publicado en: E. LonconAntileo y A. C. Hecht (comps.). 2011. Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile-Fundación Equitas (pp. 32-45).

Korol, C. 2012. La educación popular en clave de debate. Recuperado de: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/1092/245>

Korol, C. 2016. "Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera", en Revista Nueva Sociedad No 265, septiembre-octubre de 2016. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2016/no265/12.pdf>

Korol, C. 2017. El dialogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular, en Korol, C. Comp. , Dialogo de Saberes y pedagogía feminista, Buenos Aires, Ed. América Libre, pp. 11- 34.

Sarandon, S. Flores, C. 2014. Agroecología: bases teóricas para el diseño y manejo de Agroecosistemas sustentables. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Torres Carrillo, A. 2015. "Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI" en Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos. Año 2015, n° 40.

Viezer, M. 2014. "Si me permiten hablar. Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia", en En Yuderquis Espinosa Miñoso y otrxs, Feminismos, epistemologías y apuestas descoloniales en Abya Yala, Popayán, Universidad del Cauca. pp. 389-399.

Visotsky, J. 2017. Atravesamiento de opresiones. Opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial, en Guelman y Palumbo (Comp.), Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares, Buenos Aires, Ed. El Colectivo. Clacso.

Walsh, C. 2008. "Interculturalidad colonialidad y educación". Revista Educación y Pedagogía, en abula Rasa [online]. N°. 9, pp. 131-152, Disponible en: http://www.Scielo.org.co/scielo.Php?pid=S1794-4892008000200009&script=sci_abstract

Walsh, C. 2010. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En: Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad. N°. 3 y 4. La Paz: Universidad Mayor San Andrés.

Walsh, C. 2016. "Interculturalidad y Educación Intercultural", disponible en <http://catherine-walsh.blogspot.com.ar/2010/12/interculturalidad-critica-y-educacion.html> Fecha de consulta 10-6-16

Zibechi, R. 2020. Tiempos de colapso. Los pueblos en Movimiento, Bogotá-Santiago de Chile, Ediciones Bajo Tierra. Quimantú, Cap. 1, 6,15.

Documentos y páginas

EZLN. 1993. Ley revolucionaria de Mujeres, Chiapas.

Manifiesto ético-político desde las mujeres negras/afrocolombianas, en En Yuderquis Espinosa Miñoso y otrxs, *Feminismos, epistemologías y apuestas descoloniales en Abya Yala*, Popayán, Universidad del Cauca, pp. 417-420.

Movimiento de Mujeres indígenas por el buen vivir
www.facebook.com/movimientodemujeresindigenasporelbuenvivir

Feminismo comunitario indígena www.facebook.com/feminismocomunitarioaca

Conversatorios- Entrevistas

Gargallo, F., *Conversatorio, Lo urbano, lo campesino y lo indígena en los feminismos latinoamericanos*.
<http://novedades.filo.uba.ar/novedades/lo-urbano-lo-rural-y-lo-ind%C3%ADgena-en-los-feminismos-latinoamericanos-conversatorio-con>

Berta Cáceres en sus propias palabras, Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=dVKBYbZXCvg>

Pensamiento ambiental latinoamericano y protagonismo docente en escuelas públicas. Un estudio de caso en los distritos de Huaco y Malli, Andalgalá, Catamarca, Argentina¹

Sergio Martínez²

Asamblea El Algarrobo, Andalgalá

Introducción

Este trabajo se inscribe en las luchas que se está dando en el norte argentino contra la megaminería. Las mismas se desenvuelven en distintos ámbitos y uno de ellos es el académico, impactando el debate respecto del extractivismo al interior mismo de las instituciones educativas de la zona.

En las últimas décadas se ha acentuado la preocupación por las ciencias ambientales y, dentro de ella, la importancia de la educación ambiental, sobre todo desde la infancia. Hay un campo de estudio en expansión vinculado a la educación ambiental. Es tema de congresos, seminarios, cursos, encuentros. Sin embargo, nos interesa enfocarnos en la misma como *espacio curricular*, ya sean temas o materias de enseñanza y actividades.

En la educación formal se establecen, en el currículum prescripto, los Contenidos Mínimos Obligatorios. En la Argentina, a partir de la reforma de los diseños curriculares de la década del noventa, y contradictoriamente a las políticas económicas extractivas que se impulsaban, todas las jurisdicciones del país incluyeron en sus propuestas curriculares un conjunto de contenidos relacionados con la Educación Ambiental. Podemos señalar que la inclusión de estos contenidos en Ciencias Sociales significó romper con la tradición que los consideraba exclusivos del área de las Ciencias Naturales.

En un Estudio de Caso realizado en 2017 investigamos sobre la escuela de Huaco, y se indagó en si había incluido, para los alumnos del primer ciclo, la enseñanza de la educación ambiental como espacio curricular específico, y cuáles eran sus propósitos en la implementación de la educación ambiental en la educación formal, constatándose, en aquel momento, que la educación como un espacio específico no se había implementado en el 1º, pero sí se comenzaban a incorporar proyectos de educación ambiental en el 3º ciclo.

En el presente trabajo, a partir de la información recabada mediante entrevistas semiestructuradas y documentación consultada, podremos ver que, si bien no se implementó la educación ambiental como espacio específico, existen espacios curriculares en los cuales se incorpora la educación

¹ Este trabajo fue inicialmente publicado en Revista nuestraAmérica, Vol 7, Num 14, 2019.

² Técnico en Gestión Ambiental, Integrante de Asamblea El Algarrobo, Andalgalá, Catamarca, Argentina.



ambiental, pero de una manera transversal, sobre todo en los espacios curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Es importante señalar que la educación ambiental es un campo conflictivo, donde se ponen en tensión concepciones y miradas a veces antagónicas respecto del medio ambiente y la sociedad. La incorporación de la temática no garantiza un enfoque crítico. Por un lado, señalábamos el campo de estudios del pensamiento ambiental latinoamericano. Desde los organismos oficiales reconocen –también en los diseños– a la educación ambiental, pero desde otras concepciones. Señalan que la misma «tiene como propósito educar a la ciudadanía para el desarrollo sustentable, para generar conciencia y cambios conductuales proclives hacia la convivencia armónica entre el desarrollo social, crecimiento económico y cuidado del ambiente». Si nos detenemos en las conceptualizaciones de conducta, convivencia armónica, desarrollo, crecimiento económico, estamos ante un paradigma funcionalista y desarrollista, alejado de las perspectivas críticas en la temática que venimos señalando.

En el presente trabajo se tuvo como objetivo determinar cuáles eran los propósitos de la educación ambiental en las escuelas rurales elegidas, ya sea como espacio curricular específico, proyectos institucionales y prácticas docentes; a lo que, mediante entrevistas, análisis de los programas de estudio y el marco legal en educación ambiental de la Argentina, se arribó a conclusiones importantes.

Para este estudio se eligieron las escuelas de enseñanza primaria de Malli y Huaco, teniendo en cuenta que las mismas son consideradas escuelas rurales, en las que, en los distritos en donde encuentran ubicadas, se han detectado al menos dos problemáticas ambientales diferenciadas, entre ellas la deforestación y falta de agua.

Marco legal de la Educación Ambiental en la República Argentina

A nivel nacional, encontramos como pilar fundamental de la educación ambiental lo que establece la propia Constitución Nacional, cuando expresa que: «Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural, cultural y de la biodiversidad biológica y a la información y educación ambiental» (art. 41).

No obstante, lo que ordena la Constitución Nacional, el Gobierno Argentino, mediante lo que establece la Ley n.º 20.206, que legisló sobre educación ambiental en el Art. 89, es que: «El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamiento y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica, que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población».

Asimismo, en la Ley General del Ambiente (n.º 25.675), en su art. 2, entre otras cosas ordena como obligatorio la educación ambiental, mientras que en el art. 15 del mismo ordenamiento legal sostiene que: «La educación ambiental constituirá un proceso continuo y permanente, sometido a constantes actualizaciones que, como resultado de la orientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas, deberá facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental».

Se señala que las autoridades competentes deberán coordinar con los Consejos Federales de Medio Ambiente (COFEMA) y de Cultura y Educación, la implementación de planes y programas en los sistemas de educación formal y no formal. Las jurisdicciones, en función de los contenidos básicos

determinados, instrumentarán los respectivos programas o currículos a través de las normas pertinentes.

En la provincia de Catamarca, la Ley de Educación Provincial n.º 5.381 establece que el Estado provincial debe garantizar la concientización acerca de los efectos antrópicos adversos sobre el ambiente, en el marco de una educación que se base en la autodeterminación y en el compromiso con la defensa de la calidad de vida, y en el aprovechamiento sustentable de los ecosistemas.

La educación ambiental se encuentra establecida en los CBC (Ciclo Básico Común) para el nivel primario, destinada a «proporcionar una formación integral básica brindando oportunidades equitativas para el aprendizaje de diversos campos del conocimiento como el medio ambiente entre otros saberes».

En cuanto al nivel secundario, los mismos CBC mencionados señalan que «el objetivo de la educación ambiental es formar personas responsables que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural y situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio».

Por otra parte, la Carta Orgánica Municipal de Andalgalá, dentro de la parte programática (Principios, Derechos, Deberes y Garantías), además de establecer la competencia en materia de educación, ordena implementar talleres regionales en el ámbito educativo, e incentivar el pensamiento ecológico y la protección de recursos no renovables, cualquiera sea su materia.

Como vemos, en el sistema jurídico argentino, la educación ambiental se encuentra legislada en todos los niveles (nacional, provincial y local); no obstante ello, la reglamentación e implementación de la misma no se encuentra como obligatoria, al menos en las escuelas que son objeto del presente trabajo de investigación.

El contexto donde se inscriben las escuelas rurales de Malli y Huaco

Consideramos de importancia destacar que las escuelas de Malli y Huaco desarrollan sus actividades en una sociedad sensibilizada por las problemáticas ambientales locales, como consecuencia de que, a partir de 1997, comienza la extracción de minerales del yacimiento minero Bajo La Alumbra, en el Departamento Andalgalá, en la modalidad a cielo abierto.

Desde esos años hasta el presente, mucho se ha dicho respecto a esta actividad, no solo desde el punto de vista económico y social, sino, fundamentalmente, desde el punto de vista ambiental, generándose diversas posturas en nuestro departamento en relación a dicha actividad y al cuidado del medio ambiente. Gran parte de la sociedad estima como no viable, desde el punto de vista ambiental, este tipo de actividad extractiva. Ello motivó a que el cuidado del medio ambiente no solo fuera un tema en la agenda de discusiones en la opinión pública local, sino que también se discuta cuál debería ser el perfil del departamento Andalgalá (turístico-agrícola-industrial)

En ese sentido, la preocupación del cuidado del medio ambiente se ha comprobado como un tema de interés a desarrollar en las escuelas rurales del departamento Andalgalá, concretamente en la n.º 408 General Isidro J. Arroyo, del Distrito Huaco, y la n.º 218 Provincia de San Juan, ambas localizadas al sur de la ciudad, conforme a que en los mencionados distritos se han detectado, como se dijo, dos problemas ambientales de relevancia, la deforestación y la falta de agua.

En la página oficial del Ministerio de Educación del Gobierno de Catamarca, escuelasyjardines.com.ar, figuran la Escuela N.º 408 General Isidro J. Arroyo, del Distrito Huaco, y la Escuela N.º 218 Provincia de San Juan, del Distrito Malli, como escuelas rurales, aunque en la realidad las mismas ya no son

consideradas como tales, pero el sentido fundacional persiste en las imágenes y representaciones de familias y docentes.

Las escuelas rurales tienen, oficialmente, entre otros objetivos, la tarea de «promover, orientar y desarrollar las capacidades intelectuales, morales y técnicas de los niños campesinos». Se señala que «debe prepararlos para encarar, entender y resolver los problemas concretos que, tanto en su comunidad de origen como cuando emigran a las ciudades, obstaculizan el mejoramiento de sus condiciones de vida».

Acerca de nuestras concepciones

El pensamiento ambiental latinoamericano tiene sus fuentes en el pensamiento filosófico crítico; difiere de otros sistemas de pensamiento por un concepto epistemológico radical de medio ambiente, y adquiere su identidad a partir de la herencia cultural de sus pueblos y de los potenciales ecológicos de sus territorios (Leff, E, 2012).

Entendemos que la educación ambiental es un campo de estudio de más de cuatro décadas, que se remonta a los años sesenta en nuestro continente, y de suma vitalidad; las distintas denominaciones así como las diversas adjetivaciones que ha recibido el término son una prueba de su dinamismo y su vitalidad (Trellez Solis; 2006).

Abogamos por una educación ambiental inscrita en el pensamiento ambiental latinoamericano. Esto es, una educación ambiental construida desde la herencia cultural de los pueblos y los territorios, en pos de una defensa de los bienes comunes.

Nuestra intención

Se tratará de reconocer cuáles son los propósitos de la educación ambiental en la educación formal, e indagar si las escuelas seleccionadas trabajan o implementan la enseñanza de la educación ambiental como espacios curriculares específicos, o si los mismos se encuentran como espacios transversales en otras materias.

Además, se tratará de establecer cuáles son, efectivamente, las prácticas docentes referidas a la educación ambiental, y si las mismas se encuentran vinculadas a las problemáticas ambientales detectadas en las zonas rurales de Malli II y Huaco. Estas escuelas responden a un mandato fundacional, vinculado con el mandato para las escuelas rurales, y por ello es que indagamos acerca de las mismas.

Metodología empleada

En las escuelas seleccionadas se llevaron a cabo entrevistas y observación de los programas de estudios que se encuentran en ejecución durante el periodo escolar del año 2018.

Se ha adoptado la metodología correlacional para analizar los programas, contenidos y problemáticas, y se tomaron como referencia o punto de partida la revisión de un acotado trabajo monográfico. Y así llegar a la elaboración de conclusiones a las que se arribaron respecto a las escuelas de los Distritos de Malli y Huaco.

Las fuentes principales de información para el trabajo de investigación fueron:

- Las observaciones de campo que se llevaron a cabo como observación participante, y registro fotográfico.
- Las entrevistas con el personal docente y directivo de las escuelas referidas.
- Análisis de proyectos docentes.
- Trabajos de estudiantes.

Análisis de la información

Este trabajo, al ser un Estudio de Caso, pretende abordar aspectos de la educación ambiental, estrictamente, de las escuelas seleccionadas, respecto de si existen los espacios curriculares de educación ambiental, y si los mismos guardan relación con las problemáticas ambientales detectadas y mencionadas al inicio del presente trabajo, entendiendo, desde el pensamiento ambiental latinoamericano, la necesidad de que una educación ambiental arraigue en la historia de lucha de pueblos y territorios. Lejos de ser un trabajo acabado, solo se abordarán los ejes anteriormente detallados.

Acerca de la identidad... ¿Qué somos?

Debemos aclarar, en primer lugar, que las escuelas seleccionadas no reúnen las características necesarias para ser clasificadas como escuelas rurales, ello en función de las aclaraciones iniciales en el presente trabajo, respecto de las características que deben reunir dichos establecimientos para ser considerados como tales. No obstante, el propio personal docente y directivo manifestó que, según las características del distrito Huaco y la comunidad de dicha escuela, interpreta a las mismas como rurales.

En la Escuela N. ° 218 Provincia de San Juan, distrito de Malli, la docente María Viviana Gómez, Maestra Especial de Tecnología, nos señaló que, si bien la escuela de Malli se caracterizaba –formalmente– como una escuela rural, desde hace dieciséis años las autoridades cambiaron el perfil de la misma por el de Tecnología e Informática.

También en la Escuela N. ° 408 General Isidro J. Arroyo, distrito de Huaco, la maestra Mariana Elizabeth Zaradnik nos manifestó que «la escuela de Huaco está clasificada como una escuela ARU (Alejada del Radio Urbano), pero no llega a ser rural, rural».

La directora interina de la escuela de Huaco, Martha Pedraza, nos decía que la misma sí es rural, que «es una escuela ARU porque existe asfalto, cloacas, luz eléctrica. No sé bien cuáles son los parámetros para determinar si es o no una escuela rural, pero las características de la escuela y la comunidad de esta escuela es rural. No obstante ello, tenemos agua potable, también, por ejemplo».

Tierra de nadie, tierra de todos

Se ha podido identificar que, tanto en la escuela de Malli como en la escuela de Huaco, existe la educación ambiental de manera formal y transversal en los diferentes espacios curriculares, en especial los de Ciencias Naturales y Formación Ética, a través de proyectos institucionales y de los propios docentes, tal como lo afirma la maestra Mariana Zaradnik, de la escuela de Huaco.

La docente Viviana Gómez expresó que en materia de medio ambiente no existe espacio curricular específico, pero en Ciencias Naturales sí se dan contenidos de medio ambiente, abordando temáticas como “comida saludable”, trabajándose también sobre la separación de la basura y la formación de compost. Por otra parte, se trabaja en el cuidado de las plantas, su producción de oxígeno, la transformación del anhídrido carbónico de los seres vivos, etc. , pero estos contenidos son proyectos de los propios docentes y no una obligación emanada del Ministerio de Educación. Afirmó: «El objetivo de los docentes es que los niños se relacionen con la tierra y vean su producto, trabajando en cajones y botellas para que vean el fruto de la tierra y también el reciclado de los plásticos».

La maestra Mariana Elizabeth Zaradnik, por su parte, comentó: «Tenemos un taller recreativo en donde damos todo sobre medio ambiente, porque la escuela está desde el año pasado involucrada en un proyecto de medio ambiente. Este año, el taller recreativo se llama Reforestar y Reutilización de la basura. La educación ambiental se implementa en 4to, 5to y 6to grado».

Sobre si existen otros espacios curriculares en los que se enseñen, Zaradnik nos decía que: «En Ciencias Naturales y en Formación Ética. Fotosíntesis en Ciencias Naturales. En Ética se estudian los valores del medio ambiente».

La enseñanza del cuidado del medio ambiente, nos decía, «es un espacio curricular optativo y depende del proyecto que elija la escuela, porque es jornada extendida, pero para los alumnos es obligatoria».

Martha Pedraza nos decía, sobre si existen en el establecimiento uno o más espacios curriculares de medio ambiente: «Al medio ambiente se lo trabaja en forma transversal y desde todos los ámbitos. Se trabaja el proyecto de forestación, pero no existe la educación ambiental como espacio específico. Si bien se trabaja tanto en el primer ciclo como en el segundo, se viene trabajando más fuertemente en el segundo ciclo de la escuela, porque es en base a proyectos. Y los objetivos que nos proponemos son crear, fomentar una conciencia ambiental. Se hace hincapié sobre el polvo en suspensión por la deforestación, y se nota cómo avanza la tierra desde el sur, sobre todo los días que hace mucho calor y que hay viento; es un infierno estar en el playón de la escuela. Esto es como producto de la deforestación que hay en la zona, y estas cosas los hacemos ver a los chicos, y ellos saben lo que está pasando, porque son chicos que van al campo a cazar y juntar leña».

Sobre si la enseñanza de la educación ambiental se da en otros espacios curriculares, nos decía: «Sí, en forma transversal. Está como contenidos de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales especialmente, pero como espacio específico, no. Está como un espacio optativo de los docentes, debido a las problemáticas ambientales observadas, y lo desarrollan como propios; para los alumnos es obligatorio”.

Si bien los espacios curriculares son obligatorios conforme al marco legal de la República Argentina, los espacios curriculares en materia ambiental son creados por los propios docentes, y son optativos para los alumnos.

De las entrevistas realizadas, se constata que los programas de estudios y los espacios curriculares, al menos en las escuelas Malli y Huaco, *no existen como espacios curriculares específicos de educación ambiental*, no obstante ser una obligación en todos los niveles, conforme el sistema legal ambiental, y en todos los órdenes (nacional, provincial y municipal). Sin embargo, las y los docentes, y directivos, quienes tienen trato diario con los alumnos, realizan un esfuerzo mancomunado para adaptar, en cada una de las escuelas, la necesidad de impartir la educación ambiental a través de diferentes proyectos presentados por los propios docentes, quienes muestran un verdadero interés en aplicar la educación ambiental.

Martha Pedraza señala que para el Día del Medio Ambiente se llevan a cabo actividades o jornadas vinculadas con el cuidado y preservación del medio ambiente, tales como carteleras explicativas, y también se les pide a los chicos que traigan material vinculado al medio ambiente. Se llevan a cabo jornadas con los padres, se muestran videos, charlas-debate con ingenieros, poner plantas, etc.

Es importante destacar que la lectura de los programas presentados por el personal docente que aborda la temática de la educación ambiental es amplia y se lo aborda en diversas áreas.

Hablar indirectamente

En cuanto a las problemáticas ambientales detectadas en el sur del departamento Andalgala, las mismas no son abordadas como tales, pero sí en forma indirecta, ya que se hace hincapié en la preservación de los árboles y de los servicios ambientales que ellos prestan, haciendo referencia también a las malas prácticas de desmontes en el sur de Andalgala, lo que produce una nube de polvo que se la ve venir desde el sur del departamento, según la entrevista a la directora Martha Pedraza.

Con relación a la falta de agua, la directora Pedraza también hizo referencias concretas a dicha problemática, detectando, en la zona de Huaco, fincas y baldíos, otrora fincas. Manifiesta que tal situación es producto de la falta de agua en los distritos de Malli y Huaco, circunstancia que se vio reflejada en el proyecto de la Escuela N.º 408 de Huaco, Forestando mi escuela, en el que se destaca, como uno de los objetivos específicos, la importancia de cuidar y preservar las plantas, y no derrochar el agua.

Por otra parte, se ha podido observar en los programas analizados el enorme esfuerzo, por parte de los docentes, de inculcar en los alumnos la importancia del cuidado del medio ambiente. Solo basta leer los títulos de los mencionados programas; el primero de ellos, titulado Cuidemos la casa de todos: la Tierra; y el segundo, Etapa n.º 2: Proyecto: Forestando mi escuela.

Asimismo, las problemáticas ambientales detectadas en los distritos de Malli y Huaco, también se han visto reflejadas en el proyecto Cuidemos la casa de todos: la Tierra, ya que, en los objetivos generales de este proyecto, se destaca, entre otros, describir los diferentes problemas ambientales a nivel local, provincial y nacional, y el modo en que afectan a la población. También, en dicho proyecto, y bajo el título Fundamentación, indica también como objetivo, entre otros, impulsar la educación solidaria que contribuya a la comprensión de las causas de la actual situación de emergencia ambiental, marcada por problemas relacionados, como la contaminación del suelo, agua y aires, y la degradación de los ambientes por la deforestación.

La docente Viviana Gómez, en cuanto a las problemáticas ambientales detectadas en la zona, refiere que la educación ambiental impartida no se encuentra vinculada a las mismas, pero sí menciona la importancia del cuidado del agua.

La docente Mariana Elizabeth Zaradnik, acerca de cuáles son los objetivos de la educación ambiental, nos decía y señalaba que son los de concientizar a los chicos sobre la reforestación, la importancia que tienen las plantas en nuestra vida, y evitar que se tire tanta basura, la que puede ser reutilizada. Respecto de qué se espera de los alumnos al final del curso, señalaba que tomen conciencia del medio ambiente y la importancia de la reforestación. Y mencionó la problemática del agua como problemática de estudio.

Entre otros objetivos, los docentes buscan que los alumnos aprendan y se lleven un producto a su casa como fruto de su trabajo, como ser la elaboración de compost y verduras.

La docente también destaca la importancia de trabajar con otros organismos oficiales para el cuidado del medio ambiente, como por ejemplo el INTA, resaltando en este aspecto la iniciativa de los propios docentes.

En cuanto al futuro, manifiesta también la importancia de profundizar sobre la realización de huertas y la temática del reciclado.

Señala que las docentes trabajan con el INTA, con el Ingeniero Adrián Carrizo y, en paralelo, con la Escuela Agro-técnica de Huaco, con semillas y plantas. Para el Día del Medio Ambiente, se llevan a cabo actividades o jornadas vinculadas con el cuidado y preservación del medio ambiente, unas jornadas con la familia, mostrando videos, con charlas, y culmina con un taller y la feria de ciencias.

La docente y directiva Martha Pedraza, sobre si encuentra una relación entre los distintos espacios curriculares y las problemáticas ambientales locales, departamentales o regionales detectadas, señalaba que: «Sí, la deforestación y la falta de agua; porque antes en esta zona había fincas, en cambio ahora son baldíos y secos, por eso hay más polvo y tierra por los vientos». Y agregaba: «se lucha mucho con la enseñanza sistematizada de la problemática ambiental; hay épocas en que algunas familias por cuestiones personales prefieren que no se trate este tema, y se profundiza el problema, pero hay épocas en que no».

También afirmaba que esperan a que los alumnos al final de curso «medianamente tengan conocimiento del medio ambiente como un medio de vida, su futuro, la importancia de la educación ambiental y que lo reproduzcan en la casa, pero es difícil porque la comunidad de Huaco es muy dura».

Los espacios curriculares ambientales de dichas escuelas guardan relación con algunas, pero no todas las problemáticas de la zona de Andalgalá, como así también con la región del noroeste argentino. Ello surgió de los proyectos de enseñanza proporcionados por los propios docentes, que tomaron como importante a la enseñanza de la educación ambiental.

Cuando la falta de políticas es una política

A partir de la presente investigación se abre un abanico de interrogantes, entre ellos el motivo o las causas respecto de la ausencia de políticas públicas en materia de educación ambiental en nuestra provincia.

Como rasgo destacado y que puede ser profundizado, es la cooperación recíproca de instituciones como el INTA Andalgalá y las escuelas de Malli y Huaco, toda vez que ambas destacaron la labor de los profesionales de esa institución, como así también el intercambio de conocimientos y de semillas para los planes de reforestación, realizados con la Escuela Agrotécnica de Huaco.

Finalmente, podemos concluir que en las escuelas n. ° 218 Provincia de San Juan, del distrito Malli, y la n. ° 408 General Isidro J. Arroyo, del distrito Huaco, la educación ambiental se encuentra presente en proyectos institucionales, prácticas docentes y, transversalmente, en otros espacios curriculares, como se ha podido verificar a lo largo de la presente investigación. Como así también se pudo corroborar que las problemáticas ambientales del lugar (deforestación de los campos de Huaco y la falta de agua) se encuentran abordadas directa e indirectamente como problemáticas ambientales locales y regionales, tanto en los espacios curriculares analizados, como en los proyectos institucionales, pero por sobre todo en la práctica que realizan los docentes en cada uno de las escuelas seleccionadas.

Al preguntar a las docentes si se han recibido autoridades del Ministerio de Educación u otras áreas de organismos oficiales, que hayan desarrollado una o más actividades vinculadas al cuidado del

medio ambiente, señalan en todos los casos los esfuerzos de los propios docentes y escuelas para garantizarla. La docente Marha Pedraza señalaba que es la propia escuela la que sale a buscar al personal del INTA y la Escuela Agrotécnica, a los ingenieros y técnicos de ese establecimiento, para garantizar la educación ambiental. Ve como importante que este tema sea desarrollado y tomado con más seriedad por parte de las autoridades.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se arribó a importantes conclusiones mediante criterios descriptivos y valorativos respecto de la información recabada.

Durante la recopilación de información en las escuelas seleccionadas, se ha detectado un importante interés en cuanto a la educación ambiental, tanto en el personal docente como en la directora de la escuela de Huaco.

Hemos elaborado cuatro categorías que nos permitieron comprender y explicar la situación de la educación ambiental para estos dos casos estudiados. Las mismas son *Acerca de la identidad...¿Qué somos?*; *Tierra de nadie, tierra de todxs*; *Hablar indirectamente*; *Cuando la falta de políticas es una política*. Estas categorías explican la cuestión de la identidad de las escuelas estudiadas, respecto de la ruralidad, el problema del tratamiento en varias áreas curriculares y la falta de definición curricular de los problemas ambientales, el modo en que se realiza el tratamiento de los problemas de la zona y, finalmente, las políticas en educación ambiental.

Este trabajo, sin duda, es exploratorio e incompleto, pero en futuras investigaciones podría avanzarse más respecto de los cuatro ejes en que se pudo indagar a partir del trabajo realizado, realizando un aporte, desde un estudio situado, al pensamiento ambiental latinoamericano.

Referencias

Constitución Nacional Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

Ley n°5381 Ley de Educación Provincial <https://docplayer.es/48611713-Ley-no-5381-ley-de-educacion-camara-de-diputados-provincia-de-catamarca.html>

Ley General del Ambiente - <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/75000-79999/79980/norma.htm>

Carta Orgánica Municipal, http://181.13.190.34:9999/scdc_siledi/pdf/otros/cart/c-org-and.pdf

Bernal, Mabel – Ortiz, Fátima – Zaradnik, Mariana. 2017. "Cuidemos la casa de todos: La Tierra". Escuela N°408 de Huaco.

Bernal, Mabel – Ortiz, Fátima – Zaradnik, Mariana. 2018. "Forestando mi Escuela". Escuela N°408 de Huaco

Manzo, L. y Westerhout, C. (2003) "Propuesta Metodológica en Educación Intercultural para Contextos Urbanos" en línea] 2003, 1 (septiembre): [Fecha de consulta: 15 de enero de 2019] disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55210110> - ISSN 0718-0586.

Leff, E., 2012, "Pensamiento Ambiental Latinoamericano, Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad", publicado en Environmental Ethics, Volume 34, Issue Supplement, Winter 2012, pp. 97-112. Disponible en:

https://www.pdcnet.org/enviroethics/content/enviroethics_2012_0034Supplement_0097_0112. Fecha de consulta 13-4-19.

TRELLEZ SOLIS, E., 2006, "Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina", en Revista Iberoamericana de Educación. N. ° 41, pp. 69-81, Disponible en:

http://ftp.murciaeduca.es/programas_educativos/Nuevo1/RECesenred/elementosdelproceso.pdf. Fecha de consulta 13-4-19.

La defensa de la educación pública en las manifestaciones juveniles bahienses «Los amigos de la toma son para siempre»¹

Sandra Alarcón²

Universidad Nacional del Sur

En este escrito abordaré algunos puntos en común entre aspectos teóricos referidos a las juventudes y su participación política en el espacio público, con la experiencia de la toma de las Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur (en adelante EMUNS), llevada a cabo en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina, en agosto de 2018, cuyos impulsores fueron el colectivo de estudiantes de escuelas secundarias, universitarios y terciarios bahienses.

Para abordar esta experiencia, tomaré como datos empíricos algunas publicaciones vertidas en algún medio de comunicación referidas a "la toma", y las manifestaciones (datos, recuerdos, anécdotas, percepciones, valoraciones) emitidas en una entrevista colectiva³, por parte de un grupo de estudiantes secundarios y una docente de las EMUNS, que participaron activamente en el hecho.



¹ Este trabajo fue publicado inicialmente en Revista Nuestramérica Vol 8, Num 15, 2020.

² Profesora Adjunta Universidad Nacional del Sur. Maestranda en Educación en la UNLP. Proyecto de Investigación "Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas", Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. 2017-1019. Código Proyecto 80020180200116SU. E-mail: sandraalarcon994@gmail.com; sandra.alarcon@uns.edu.ar

³ La entrevista colectiva se desarrolló en las instalaciones del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur el 12 de febrero del 2019, participaron cuatro de los jóvenes, estudiantes del nivel secundario y protagonistas del hecho y una docente de las EMUNS (Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur).



La toma de las EMUNS. Contextualización

Las EMUNS son escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur. Comparten espacio con los establecimientos que nuclean otros niveles educativos: inicial, primario, secundario y superior. Son escuelas prestigiosas de la ciudad, ubicadas en el macro centro, que albergan a numerosos estudiantes provenientes de distintos puntos de la misma, cuyas familias, en su mayoría, pertenecen a clase media, son profesionales (muchos poseen estudios terciarios, universitarios), comerciantes y trabajadores de distintos rubros.

El contexto nacional, provincial y local de 2018 estaba atravesado por un malestar generalizado en todos los órdenes: económico, social, cultural, político, judicial, salud, educativo, empleo. En lo que respecta a lo educativo, el ataque constante a la educación pública, el recorte presupuestario, la no apertura de paritarias; procesos inflacionarios que debilitaban los sueldos docentes (y de todos los trabajadores en general); paros docentes preuniversitarios y universitarios sostenidos por varias semanas consecutivas en las universidades luego del receso invernal; asambleas docentes y estado de alerta y movilización de todo el colectivo docente (nacionales y provinciales); el mal estado de la infraestructura de los establecimientos públicos, evidenciando su peor rostro con el fallecimiento de Sandra Calamano y Rubén Rodríguez, a raíz de una explosión producto de una pérdida de gas, que ocurrió en la Escuela N.º 49 del partido bonaerense de Moreno; así, la docencia y la población en general mostraron su dolor ante tan triste hecho, y que no dejó a los jóvenes bahienses sin respuesta.

En este sentido, el 28 de agosto de 2018, en las instalaciones de las EMUNS se llevó a cabo una Asamblea Educativa Interclaustrales, de la que participaron más de trescientos cincuenta estudiantes, que, luego de un acalorado debate e intercambios diversos en donde exponían sus miradas sobre el panorama social en general y educativo en particular, decidieron por unanimidad votar la toma de las EMUNS, hecho que generó que se abriera un proceso de organización estudiantil en la ciudad, comparable al de la lucha contra las tendencias privatistas de los noventa. Este movimiento estudiantil local confluyó con el activismo estudiantil que se dio en todo el país, cuyo motor era impulsado por la defensa de la educación pública, y que se fueron sumando a la lucha por el aborto, el cuestionamiento al orden patriarcal y sus instituciones.

Juventudes, política y movimientos estudiantiles. Algunas caracterizaciones

Cuando se habla de juventud, muchos autores, entre ellos Felipe Ghiardo (2004), la definen desde una dimensión basada en lo biológico, «estableciendo los límites de la juventud entre los 14 y 29 años, aunque otros los restringen entre los 18 y los 29 años»⁴. Sin embargo, en las últimas décadas esta perspectiva se ha ampliado, pluralizando el concepto de "juventud" a *juventudes*, significando con ello la *diversidad de juventudes* presentes en el ámbito social, evidenciando de este modo las diferentes formas de ser, de estar y de mostrarse como joven.

El despliegue de estas prácticas juveniles llevó a que en los años noventa se comenzase a hablar del estallido de la juventud, en base a la creciente diversidad que caracterizaban a las juventudes en ese momento. Este espacio en expansión, que ocupaban los jóvenes en la vida social, económica, política y cultural de muchos países, generó un renovado interés en el mundo científico y académico, a la vez que en las políticas públicas impulsadas por los Estados y también por distintos organismos internacionales. Así, surgieron diferentes conceptualizaciones para intentar comprender o interpretar las dinámicas juveniles, alejándose de los abordajes meramente biologicistas o demográficos, que habían predominado en décadas anteriores.

4 En Vommaro, Pablo (2015) "Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires", página 17.

Las juventudes son construcciones sociohistóricas y culturales, situadas y relacionales. Es decir, son productos de un tiempo y un espacio determinados, que configuran modalidades distintivas y, a su vez, comunes con otras producciones. De esta noción surge la desvinculación con lo meramente generacional, en el sentido de concebir a "la juventud" como un grupo etario particular, en estado de espera a la vida adulta. Este hecho permite visualizar a estos en sus características biológicas y culturales diversas, múltiples y potentes, marcando la emergencia de las juventudes actuales, signadas por sus participaciones en los espacios de la política en la vida social.

Según Pablo Vommaro (2014), la participación juvenil en los últimos años en el espacio público es posible gracias a un uso y una concepción de la política en un sentido amplio, posibilitando configuraciones políticas marcadas por las siguientes características: *politización* –proceso de ampliación de la política– de los espacios cotidianos; *territorialización* de la política; proceso de *estetización* y *culturización* en la práctica política, con un marcado crecimiento en lo comunicativo y expresivo; y uso, apropiación y producción de lo público, que posibilita «la emergencia de lo comunitario y lo público en tanto lo común» (2014: 57), en donde, en dicho espacio común, convergen la lógica mercantil con la lógica estatal.

Al observar las manifestaciones juveniles latinoamericanas de los últimos años se pueden identificar ciertos desplazamientos. Primeramente, se puede determinar que ciertas prácticas estéticas y culturales devinieron en prácticas políticas o prácticas politizadas, por su carácter público, colectivo, organizado, que visibiliza/n el/los conflicto/s que los interpela y moviliza, mostrando prácticas contraculturales y alternativas. Como novedad entre las prácticas juveniles, lo afectivo y las corporalidades adquieren otros lugares en las producciones políticas. Esto le permite afirmar a Vommaro (2014) que los jóvenes no son generaciones despolitizadas, sino que con sus prácticas muestran su «alejamiento...de las instituciones y prácticas de la política, entendida sólo en términos representativos e institucionales», es decir, «de prácticas políticas clásicas, así como el alejamiento y la desconfianza hacia las instituciones y actividades convencionales de implicación en la esfera pública» (2014: 62).

Un segundo desplazamiento puede visualizarse en la mirada de los jóvenes hacia el Estado, como «terreno de disputa y herramienta de cambio social, recentrando la participación política juvenil en el ámbito de la ejecución de políticas públicas y el apoyo a un determinado gobierno», por lo general de orientación popular, en donde lo territorial es la base de legitimidad y sustento de su práctica.

Para este autor, las juventudes son nuevas generaciones; son grupos sociales que tienen que abrirse paso a un mundo dado en todas sus complejidades. Para ello, propone abordar a los jóvenes desde el concepto de "generación", en la medida en que este permite desplazarnos tanto desde la perspectiva "edad", como único parámetro para determinar la pertenencia etaria a un grupo, como de la perspectiva de "moratoria vital", en el sentido de que los jóvenes se hallan en una pausa vital en donde no son ni niños ni adultos, siendo personas que se están formando para la vida adulta, evidenciando así visiones que dejan a los jóvenes en un estado de "minoridad", de no decisión, de tutela, de silenciamiento, y, por tanto, sujetos pasibles de sentencia.

Abordar las juventudes desde la perspectiva de generación, permitiría analizarlas y comprenderlas desde aspectos socio-históricos, relacionales, culturales y situacionales. En este sentido, se asumen a los jóvenes como sujetos presentes socio-históricamente, que cumplen el destino de su generación y de su realidad social, que se manifiestan, argumentan y participan, que deciden por sí mismos sin esperar autorizaciones de los adultos. Del mismo modo, este enfoque permitiría visibilizar distintas generaciones de jóvenes coexistiendo en forma simultánea en un mismo tiempo histórico, en diferentes espacios.

La noción de *politización* permite pensar las juventudes con un sentido de ampliación de las fronteras de lo político, de la vida cotidiana, de las relaciones sociales, de género, entre otros, y no pensado o concebido solamente desde lo partidario político o política estatal. En este sentido, muchos jóvenes están participando activamente en diversos espacios políticos-territoriales, promoviendo cambios, transformaciones desde lo social y cultural.

En estos tiempos, es posible la concreción de la intervención de acciones políticas por parte de los colectivos juveniles, debido a la presencia de ciertas características: su capacidad organizativa, su visibilidad pública (con repercusión pública), la existencia de políticas públicas de la juventud (políticas de género), una renovada forma de participación y compromiso público por parte de los jóvenes, así como un renovado interés político, mediático y académico sobre este grupo social de la juventud por parte de diversos sectores de la sociedad, y una juvenalización de la vida (pautas y comportamientos sociales de lo juvenil como pautas de consumo).

Pablo Vommaro (2015) plantea que existe en nuestro país una revitalización de un compromiso político de la juventud, a partir de diversas experiencias de crisis que hemos transitado los argentinos, en el devenir histórico del país en las últimas décadas, marcando diferencias y continuidades (al principio menos reconocidas y visibilizadas hasta ser ampliamente consideradas por diversos sectores de la sociedad): última dictadura, retorno a la democracia, crisis del Estado neoliberal reflejado en su punto extremo en el 2001, así como la actual crisis, producto del cambio político al pasar de un Estado Nacional y Popular a una nueva versión de un Estado neoliberal y conservador, marcando en este último un claro retroceso en el campo de derechos y garantías propias de un gobierno democrático.

Retomando el concepto de generación para pensar las juventudes, algunos autores plantean que una generación no puede comprenderse solo a partir de la coexistencia en un tiempo histórico común, sino que debe poner en juego criterios de identificación común entre sujetos que comparten un problema. Entonces, el vínculo generacional surge como efecto de un proceso de subjetivación, ligado con una vivencia común en torno a una experiencia de ruptura, a partir de la cual se crean mecanismos de identificación y reconocimiento en tanto parte constitutiva de un nosotros (Vommaro, 2015).

Ignacio Lewkowickz (2003) plantea que una subjetividad política en una generación se constituye cuando se produce una escena original, en la que esta le atribuye al sujeto un lugar determinado. Por tanto, podríamos decir que una generación «se constituye a partir de una escena, y adopta un lugar en esa escena. Adoptar ese lugar es la marca subjetiva» (2003:3). Entonces, para este autor, una generación se conforma cuando tienen problemas en común que se expresan en una experiencia alteradora.

Para el caso de los estudiantes entrevistados que participaron de la toma de las EMUNS, se podría pensar que tanto el contexto histórico de luchas y reclamos por la defensa de la educación pública, en el cual participaron activamente en marchas, así como el espacio y tiempo que constituyó la “asamblea interclaustrós” (y su contexto) en la que se determinó la toma, podrían corresponderse con esa *escena original* que marcó y selló la subjetividad política de estos estudiantes; en este sentido, las problemáticas los reunieron en un reclamo mancomunado, otorgando, de este modo, su filiación generacional. Algunos de ellos manifestaron:

«O sea, estábamos en un contexto, además, en el que habían treinta universidades tomadas, y era como un contexto que propiciaba la toma, y...fue, claro, la primera experiencia de algo tan, políticamente hablando, tan importante para todos, así que creo que sí, todos lo veníamos esperando...

»O sea, ese mismo día empezaron a llegar comentarios, se estaba generando un clima...las personas que estábamos ahí adentro veíamos que entre los oradores...y lo que decían, veíamos como "Bueno, se viene algo..."

»...era el momento de activar porque veníamos haciendo cosas más chicas...entonces, ya está, si surge la toma, se hace la toma».

(Fragmento de entrevista)

Se podría asociar a este momento como la experiencia original que marcó la subjetividad política de las y los estudiantes e implicó el desafío vital necesario para (re)conocerse, erigir y transformar la realidad en la que viven y vivimos. Esa acción de (re)conocerse marcó el ritmo del camino de construcción de su propia identidad, en el que fueron (y van) autopercebiéndose como sujetos políticos, que de manera reflexiva se asumen como agentes sociales con conciencia de la identidad histórica, que toman decisiones a futuro y que se sienten responsables de la dimensión política de sus acciones. En este sentido uno de los entrevistados comentó:

«(...)Bueno, [en relación a la toma] ese era el puntapié inicial; después bueno, al menos nosotres como colectivo reclamábamos primero por la implementación del boleto estudiantil gratuito, lucha que seguimos sosteniendo, pero además por todo lo que sucedía; mejoras edilicias, desinfección, situación de cómo estaban las escuelas, lo que había pasado con Sandra y Rubén; o sea, todas cuestiones que nos llevaban a replantearnos realmente si estábamos yendo a la escuela a estudiar, si había gente que quería estar estudiando y no podía...

»...el chico de la coordinadora de artística que denunciaba que les estaban cerrando cursos...también reclamábamos la reapertura de la carrera de trabajo social en la UNS; era uno de los grandes puntos porque el centro de estudiantes pedía por su reapertura; o sea, había muchos puntos y en realidad lo que justamente más hacíamos era interpelar a la sociedad...

»Además eso, nos estaban bastardeando por todos los frentes posibles (...)

(Fragmento de entrevista)

El contexto socio-histórico permite la generación de escenas en las que los sujetos van ocupando sus lugares, se reúnen y organizan, establecen alianzas y generan acciones políticas. El punto es, para Alain Badiou (2000), qué posicionamiento político van construyendo los sujetos en dichas escenas. Posicionamientos vinculados a sostener el *statu quo*, las relaciones tradicionales entre partidos políticos, Estado y poder, o posicionamientos que impliquen sujetos políticos que representen el *poder de un movimiento social* en tanto encarne la voluntad de la gente.

Este autor nos alienta a pensar este tiempo como una oportunidad para construir acciones colectivas, que impliquen el ejercicio pleno de la política en libertad y no la esclavitud a viejas lógicas, que asumían el actuar desde un partido político para acceder al poder del Estado y quedar esclavos del poder económico capitalista vigente, en tanto ordenador de las relaciones. Para salir de esta subordinación de una política sometida al poder estatal, partidario y económico, Badiou (2000) propone ejercer una política de emancipación e igualdad, que implique ejercer actos políticos libres en su forma y contenido, que puedan crear espacios y tiempos para hacer un ejercicio de nuestra libertad, creando tiempos y lugares políticos.

La confluencia de sujetos políticos posicionados en esta perspectiva de hacer política implicará movimientos colectivos, en tanto acciones colectivas organizadas según sus propias reglas (es decir, no reguladas por el poder dominante), cuyos planteos o propuestas tiendan a la igualdad y al bien común y se organicen en torno a la voluntad de la gente. En este sentido, lo importante para el autor es atender la capacidad política y organizativa de la gente para crear, innovar, inventar caminos alternativos a lo ya dado.

El grupo de estudiantes entrevistado evidenció en sus manifestaciones muchos puntos de contacto con lo expresado por Alain Badiou. Puede desprenderse, entonces, una concepción de este grupo juvenil estudiantil como un movimiento social que se organiza, gestiona sus tiempos y establece sus lugares políticos para pensar, (re)crear, ordenar, proponer, definirse prospectivamente desde una acción consciente y reflexiva, observando la realidad social para luego intervenir en ella, generar cambios, irrupciones. Así, realizan un ejercicio de su capacidad política valiéndose de sus concepciones, herramientas y disposiciones para pensar colectivamente cómo ir organizándose y construir una realidad más igualitaria.

El período que duró la toma podría asumirse, para estos jóvenes bahienses, como un proceso de subjetividad política y una experiencia que significó múltiples aprendizajes. Aprendizajes desde lo organizacional, la logística de tiempos, espacios y uso de recursos, (re)conocimientos sobre otros y sobre sí, así como la generación de nuevos vínculos afectivos que sellan amistades y que marcan los aspectos vitales de las y los sujetos sociales, que se hallaron imbuidos en esa dinámica de lucha y resistencia. Esta experiencia es el acto político (Badiou; 2000), que creó un tiempo y un espacio, y un ejercicio de la política en tanto la política siempre es una actividad colectiva y una acción colectiva organizada, que comparte reclamos en común, cuyas acciones tienden a construir la mayor igualdad en la sociedad.

«S: yo en ese momento todavía no era nadie en la FES, (...) al principio me sentía un poco incómodo pero después me encontré con R, con A⁵, y en un momento pidió ayuda, entonces ahí fue que dije, como para soltarme un poco, aprovecho esta oportunidad; y se me hizo como una convicción; y la verdad es que yo la viví bastante, no sé, extraña; empecé incómodo y terminé haciendo amigos y conocidos gracias a la toma, lo viví. . . (se ríe)

A: ¡Los amigos de la toma son para siempre!

»S: siempre fui de ser reservado, pero ahí fue que me solté para siempre y una pasión que...

Todos los jóvenes: ¡Pasión por la toma!

R: lo que dijo él (se refiere a S), sobre que se conoce mucha gente que nos unía a partir de eso, ver el nivel de solidaridad que crecía día a día fue importante.

N: Conocimos a muchísimas personas, es el día de hoy que me dicen "N-cocina", y pasé a ser N-cocina y ella es la...

A: ¡Piquetera asquerosa! (se ríe); una vez iba caminando a las dos de la mañana por Alem, y una chica gritó "¡Es A la de la Educación Pública! ¿Te puedo abrazar?", y yo tipo... "¡bueno!"

»A: Fue re movilizante, fueron dos noches que yo pasé de largo, y organizándonos desde las cinco de la mañana, armando los comunicados, qué era lo que íbamos a decir, y cómo hacíamos, y si sos menor o si sos mayor, y qué hacemos, pero hipermovilizante, es como

5 Para preservar la identidad de los participantes se optó por publicar sólo las iniciales de nombre de los jóvenes mencionados en la entrevista.

dice N...habíamos pasado de largo y me decían ¿quierés un café?, ¿precisás algo? todos re atentos, todos trabajando...

N: era un ambiente re lindo...

A: ¡Hermoso! Yo no dormí por más de 48 hs, pero el ambiente era eso... hermoso. Te decían tomá, sentate, escribí esto...

R: Chicos preparando finales, parciales, estaba lleno de gente estudiando. »

(Fragmentos de entrevista)

Estos fragmentos de entrevista ilustran y evidencian a esta generación de estudiantes bahienses como sujetos políticos, que realizan un ejercicio libre y pleno de la política y su capacidad de organización dentro de un movimiento social, planteados en los términos de Alain Badiou (2000), en tanto que la política permite generar tiempos, espacios y libertades para crear cambios de direcciones y novedades en la realidad en un camino hacia la emancipación y la libertad.

La defensa de lo público como factor común que los agrupa, así como el ejercicio de una política libre, es lo que caracteriza a estos jóvenes.

«A: Claro, la defensa de la educación pública era como la bandera y común denominador además de todo lo mencionado...

»A: En realidad, estando en asamblea se decidió que íbamos a levantar para confluir con la marcha; lo que hicimos fue hacer un comunicado como cierre de la toma (...) después decir que defendemos la educación pública, laica, gratuita y de calidad (...) No puedo acceder a educación si no es pública, lo mismo con la salud. Es para que todos podamos acceder. »

(Fragmento de entrevista)

Asimismo, las asambleas marcaron el método de organización estudiantil, que, desde la perspectiva de asambleas interestudiantiles e interclaustrales, reunieron a una masa importante de estudiantes que, mediante debates y mociones, fueron tomando decisiones sobre el programa que les orientara la lucha. Fue así que se decidió encabezar la Marcha Federal Educativa, con la consigna «Plata para educación, no para la deuda», marcando con esa acción –como ya se manifestó– el levantamiento de la toma.

Las comisiones de base y de difusión, así como la asamblea permanente, fueron el máximo órgano de decisión dentro de la toma. La capacidad organizativa que llevaron a cabo las y los estudiantes en esta toma fue significativa, y, frente a todo panorama desalentador (evidenciado en los medios periodísticos locales, la comisión de padres y estudiantes que se oponían a la toma, y redes sociales), se desarrolló bajo un método basado en la autoorganización, mediante distintas comisiones. En la entrevista, los estudiantes comentaron:

«N: Nos organizamos ahí. Estaba la comisión de prensa, la comisión de organización, que no funcionó, que se iba a encargar uno de cada comisión a organizarse, pero eso fue, no, no...la comisión de seguridad, que era la encargada del control de apertura y cierre de la entrada, vigilar esas cuestiones; bueno, prensa era la que se comunicaba con los medios, que era quizá la que implicaba un poco más de exposición, redactar los comunicados y las distintas cuestiones que iban surgiendo; una comisión que era de asamblea permanente, que era la que llamaba a asamblea, definía los horarios, y que se encargaba

de la toma de nota de las mociones, las votaciones y demás, de inspeccionar todo eso; la comisión de comida e insumos, y...¿había otra más?

A: No, la de los termos y los mates...como había uno de almuerzo y la cena; el mate estaba todo el día.

(...)

R: Fue una crisis ahí, pero fue bárbaro. . .

S: Llegaban cosas...además ustedes (dirigiéndose a N) se organizaron re bien (...)

N: Fue una experiencia de trabajo colectiva muy terrible, terrible.

R: Limpiamos todo con lavandina. »

(Fragmento de entrevista)

Alain Badiou (2000) asevera «la capacidad de una política es la capacidad de estar en otro lugar que aquel al cual el poder la está convocando». Los sectores hegemónicos y contrahegemónicos (Gramsci) se visibilizan claramente en este relato de la realidad bahiense. Así, es posible determinar el lugar contrahegemónico en el que se ubican los jóvenes estudiantes que se unieron en defensa de lo público, ocupando *el territorio público*: calles, plazas, veredas y edificios educativos públicos (las EMUNS, el 28 de agosto, y el Instituto Superior de Formación Docente N. ° 3, el 18 de septiembre), territorio que el poder del Estado vigente desatendía de diversas maneras, ignorando los reclamos docentes, favoreciendo el sector privado, cerrando espacios educativos, promoviendo la desmovilización y el silenciamiento de los reclamos por medio de diversos mecanismos. Por otra parte, las agencias y agentes representantes del poder hegemónico se presentaron en el relato a pocos minutos de la entrevista:

«A: No había un solo medio. O sea, la escuela estaba toda llena de carteles, y por todos lados, en los que decíamos “Luchamos por la Educación Pública”, y nada...no aparecía en ningún lado hasta el día en que tomamos la escuela.

»...: bueno, la nota de XXX⁶, ¡vergonzosa!

A: (...) Y los medios, bueno, sí, tuvimos ese impacto que queríamos, porque nos vieron...pero yo hablé en varios radios y otros medios de comunicación, y la nota con XXX fue así, me llamó me preguntó: “¿Cómo te llamas?”. “A”, le dije. “Bien...”. Y me dice: “¿Y cuál es tu apellido?”. “No, no tengo por qué decírtelo. Si querés te cuento cómo está siendo la toma”. Y él: “¿Y cuál es tu apellido?”. “No tengo por qué decírtelo, si querés te cuento lo que está pasando dentro de la escuela”. Y empezó a decir “¿Y por qué no querés decir el apellido?”. Y dijo que era una antidemocrática y empezó a gritar “antidemocrática, antidemocrática, antidemocrática”, y me cortó. Y después estuvo quince minutos diciendo guarradas y yo no dije una sola palabra en esa radio...

Chicos: Y estábamos así, escuchándolo todos...en el gimnasio.

(...)

N: Sí, sí, es el rol que juegan ellos...particularmente en Bahía Blanca, una misma persona tiene el monopolio de los medios y se juega para determinados sectores a los cuales no les conviene ni las luchas, ni las organización de la sociedad.

⁶ Aquí hacen referencia a un periodista local, que es director de una radio y responsable de un medio de comunicación reconocido en la ciudad y la zona.

A: Y las preguntas están hechas no para saber lo que está pasando adentro...sino para hacerte quedar mal. Era una piba de 17, que no quiere dar su apellido...o me preguntó o yo le dije "Velamos por la educación pública". Y dijo: "¿Quién te va a sacar la educación?". "Y...el gobierno, con las medidas que está tomando". "¿Quién es el gobierno? ¿Macri?". Yo le dije: "No, ¡el gobierno! Si vos pensás que el gobierno es una sola persona está bien, pensá como vos quieras, pero no funciona así". Y siguió diciendo "Macri, Macri, Macri", todo era para decir *la estúpida esta dijo que Macri es el gobierno*; yo no lo iba a decir, pero...¡te usan! Entonces, ya está.

S: La gente que escucha ese medio no tiene más información que esa.

N: Es que tampoco hay demasiados medios contrahegemónicos en la ciudad, que tengan un nivel de llegada y genere un periodismo crítico..."

(Fragmentos de entrevista)

De los relatos se desprende la postura que algunos medios de comunicación han asumido respecto al tratamiento de la cuestión juvenil en la agenda de los medios locales de la ciudad, así como el lugar que ocupan en ellos. Según han manifestado estos jóvenes, los encuadres noticiosos utilizados por los medios, para presentar y abordar los reclamos juveniles, han oscilado entre el *silenciamiento* de las actividades organizadas para el reclamo sobre diversos asuntos –antes de la toma–, y sus problemáticas. A posteriori, el *abordaje del reclamo* de los jóvenes al concretarse la toma de las EMUNS (institución educativa relevante de la ciudad), empleando diversas prácticas discursivas tendientes a generar una imagen descalificadora respecto de este hecho ante la opinión pública. Se observa que el medio de comunicación dejó de lado su labor informativa para ponerse al servicio del sector dominante.

En este sentido, las palabras de Rossana Reguillo son claves para comprender la importancia del discurso y su carácter performativo: «Lo que resulta fundamental (...) es entender que el discurso es una empresa abierta en la que los actores recurren a diferentes estrategias como "instancias específicas de decisión" (Foucault 1976), estrategias que permiten "usar" las reglas de la "formación discursiva" de maneras diversas, pero nunca al margen del contexto de enunciación. Y en esas "maneras diversas", el discurso se despliega no como una sucesión de códigos, sino como producción de sentidos" (2000:6).

En este sentido, cobró relevancia, en forma de titulares en las coberturas mediáticas, la postura en oposición a la toma por parte de un grupo de padres y estudiantes de las EMUNS. Un titular en la sección destacada del periódico local anunció el hecho del 29 de agosto bajo el título *Padres de alumnos de las EMUNS se manifestaron contra la toma del edificio*, acompañado de una foto que ilustraba el momento de encuentro de «Padres autoconvocados», así como la carta en la que exponían sus puntos de oposición.

Ante la aparición del grupo «Padres autoconvocados», surgió un colectivo de padres que se congregó en el colegio en apoyo a la lucha de los estudiantes, cuya denominación fue «Madres y Padres Copados», exponiendo sus puntos de adhesión a la toma, explicitándolos en un manifiesto. Este grupo no formó parte de las publicaciones de este diario local.

La disputa por lo público queda así expresada en una puja constante entre estas generaciones, que luchan en territorio para conseguir la consecución de los intereses, que son múltiples y diversos. Notamos que la noción de "generaciones" para concebir a las juventudes permite aquí resaltar la dimensión de lo vincular que se da con otras generaciones.

Consideraciones finales

En los últimos años, en la región latinoamericana, diversos grupos juveniles vienen realizando manifestaciones, movilizaciones y articulaciones reflejadas en diversos reclamos, y, en este sentido, la ciudad de Bahía Blanca no fue la excepción.

Las principales experiencias de politización juvenil muestran que son organizaciones que producen movilizaciones, que expresan la posibilidad política de establecimiento de relaciones intergeneracionales, de vinculaciones de diversos grupos juveniles con las de otros movimientos y expresiones sociales colectivas organizadas (intersectorial, interclaustrales en el caso de Bahía Blanca). Así, estas movilizaciones se convierten en procesos que dinamizan diversas luchas sociales, que demandan al sistema dominante por modificaciones o cambios al *statu quo*.

A lo largo de este trabajo he presentado, descripto y analizado el proceso de participación juveniles en la ciudad de Bahía Blanca, en cuanto a sus prácticas, experiencias, producción de sentidos y sus procesos de subjetivación. Del mismo modo, reflejé las formas políticas expresadas por este grupo de jóvenes estudiantes y las resistencias territoriales a las que se enfrentaron, reflejando en estas fricciones las disputas establecidas por lo público.

Asimismo, he intentado dar a conocer a algunos jóvenes bahienses, que tomaron en sus manos la defensa de la educación pública, cuyo punto de significatividad política máxima –según sus manifestaciones– fue la toma de las EMUNS. Estos jóvenes actuaron como sujetos activos y potentes, que realizaron diversas acciones en un tiempo y espacio políticos definidos por ellos, ejerciendo así su propia libertad política. De esta manera, se pudo visualizar el análisis de las características de este grupo de jóvenes, centrado en su protagonismo político, en el marco de las particulares condiciones sociohistóricas que experimentaron y en las que intervinieron con acciones múltiples. El ejercicio de la política libre y emancipatoria, así como las acciones políticas y los movimientos juveniles como organizaciones sociales que luchan por conseguir la mayor igualdad, quedaron descriptas en los diferentes matices desde la perspectiva de los propios actores que participaron de esta acción organizada y colectiva.

Del mismo modo, la noción de generaciones permitió visualizar las distintas relaciones que se dieron entre los integrantes de estos grupos sociales, cristalizando así las dinámicas inter e intrageneracionales en un tiempo y un espacio determinado.

Referencias

Badiou, Alain (2000). *Movimiento social y representación política*. Instituto de Estudios y Formación de la CTA, Buenos Aires.

Lewkowicz, Ignacio. (2003). "Generaciones y constitución política". Publicación electrónica citada en www.estudiolwz.com. ar. Julio de 2003.

Martín Criado, E. (2009). *Generaciones / clases de edad*. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Madrid-México: Ed. Plaza y Valdés.

Reguillo, R (2000) Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo. En Dossier Investigación Cualitativa en Salud. Universidad de Guadalajara, México.

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires. Cap. I y III.

Vommaro, P. (2017). «Territorios y resistencias: configuraciones generacionales y procesos de politización en Argentina con perspectiva latinoamericana», en *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, UAM-I.

Vommaro, Pablo (2014). "La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común", en *Revista Nueva Sociedad* No 251, junio 2014. Pp. 55-69.

Parte III

Experiencias situadas desde el feminismo

El abolicionismo como tema de Educación Sexual Integral. Experiencias de interseccionalidad entre investigación, extensión y formación

Silvia Siderac, Mirta Fiorucci y Leticia García¹

Universidad Nacional de La Pampa

Este artículo aborda experiencias de interseccionalidad entre investigación, docencia y extensión llevadas adelante por un grupo de docentes, graduadas, estudiantes y organizaciones feministas en la Universidad Nacional de La Pampa.

Se trata de tres instancias organizadas a partir de los Programas de Apoyo a las Actividades Socioculturales de esta universidad: una obra teatral, una performance y una muestra de fotografía y video. Las experiencias tuvieron como protagonistas centrales a activistas abolicionistas, se apoyaron en marcos teóricos descoloniales y feministas, y tuvieron como objetivo principal trabajar la problemática de la prostitución y la trata, con la comunidad universitaria y con escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa y Toay.

Se propiciaron aprendizajes colaborativos de educación sexual, capaces de integrar la formación académica con las dinámicas de trabajo militante feminista, al tiempo que este devenir aportaba a los proyectos de investigación en curso y abría espacios de visualización y participación de la comunidad en estos debates.

En todos los casos se realizaron procesos de lectura y estudio previas, coordinadas por activistas y docentes; difusión en instituciones educativas secundarias; elaboración de materiales para trabajar el tema; recuperación de voces de quienes formaron parte del grupo y de quienes concurrieron a los eventos.

Las personas participantes –estudiantes secundarios y universitarios– evaluaron como relevantes los aprendizajes construidos en las interseccionalidades mencionadas; además, las integrantes del grupo valoraron positivamente las prácticas, sentires, deconstrucciones y vivencias compartidas en el trabajo colaborativo, y resignificaron estos diálogos socio-pedagógicos feministas como óptimos para el abordaje de la Educación Sexual Integral en el ámbito universitario.

¹ ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.



Introducción

Este texto relata experiencias de interseccionalidad entre investigación, docencia y extensión llevadas adelante por un grupo de docentes, graduadas, estudiantes y organizaciones feministas en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

Se trata de tres instancias organizadas a partir de los Programas de apoyo a las actividades socioculturales de esta universidad: una obra teatral de Sonia Sánchez, titulada *Lugar lejano de una puta- 7 historias de vida y muerte*; una performance a cargo de Alike Kinan y Silvia Palumbo Jaime, *Abolicionismo de canto y palabra*, y la muestra *No es igual No da igual*, en homenaje a Lohana Berkins. Las experiencias se apoyaron en marcos teóricos descoloniales y feministas, y tuvieron como objetivo principal trabajar la problemática de la prostitución y la trata de personas desde miradas abolicionistas.

La intencionalidad principal radicó en abordar la Educación Sexual Integral desde un trabajo integrado entre personas provenientes del activismo y de la actividad académica. Al interior del grupo, durante la elaboración del proyecto, se debatió y reflexionó cuáles serían las características que tendría la experiencia en relación con la formación. Se tenía en claro que, más allá de existir heterogeneidad en la composición del equipo, el aprendizaje debía ser grupal y colaborativo.

El desafío consistió, precisamente, en poner en práctica un modo de trabajo diferente al habitual, para poder evaluar posteriormente los aprendizajes que las personas participantes construyeran en el transcurso del proyecto; poner en consideración si era posible abordar la ESI (Educación Sexual Integral) desde las interseccionalidades antes presentadas.

Asimismo, es necesario aclarar que estas no fueron instancias curriculares, no hubo asignaturas de la formación directamente involucradas, sino que –a partir de la presentación de propuestas en los programas mencionados– el trabajo se organizó cada vez de manera puntual; las/les estudiantes que se sumaron en cada una lo hicieron voluntariamente y los contenidos que se trabajaron no corresponden a ningún espacio curricular particular de la Facultad de Ciencias Humanas.

En los tres casos fueron experiencias breves que abordaron la problemática de las personas en situación de prostitución desde miradas abolicionistas, incorporando voces directamente involucradas.

Desde qué lugar enunciarlos

Tomamos de las miradas descoloniales la necesidad de focalizar nuestro interés en sistemas políticos y teorías del conocimiento no occidentales; poder vincular los saberes, posibilidades y privilegios que a este grupo de trabajo le ha ofrecido la academia, con los aportes y construcciones colectivas realizadas junto al activismo feminista.

En ese marco, el pensamiento descolonial ofreció importante ayuda para comprender:

- La importancia de pensar las construcciones de conocimiento desde nuestro propio lugar de enunciación: las investigaciones a las cuales el grupo aportara necesitaban inevitablemente partir de la conflictividad social del contexto. En ese sentido, fueron las compañeras provenientes de la militancia las voces que el grupo consideró con mejores herramientas para seleccionar la problemática sobre la cual trabajar y cuáles serían las activistas que podrían acompañarnos.

- La necesidad de comprender que es imprescindible descolonizar las estructuras de poder si se quieren construir posibilidades de democratización en América Latina. La teoría de la Colonialidad del poder (Quijano, 1988) habilita a pensar una epistemología *otra*, descolonial, más *nuestra*, que supere al androcentrismo desde el que se construyeron todas las ciencias sociales y la matriz epistémica europea, colonial, heterosexual, blanca y masculina (Grosfoguel, 2006).
- El vínculo entre colonialidad y patriarcado: el lugar primordial que ocupan, por ejemplo, sexualidades y géneros en la matriz colonial de poder, que es donde se conforman todos los entrecruzamientos que vinculan –para América Latina– el ser con el saber desde dos patrones que la organizan: racismo y patriarcado. Allí, para Mignolo (2014), sexualidades y géneros tienen igual lugar de relevancia que lo económico, las construcciones de autoridad, las de conocimiento y las de subjetividad, interactuando todas ellas para lograr la colonización.
- El “sentido pedagógico” que debía tener la tarea: según Catherine Walsh (2014), los movimientos políticos son capaces de generar movimientos teóricos. Esto ocurre cuando la teorización emerge de luchas que son abordadas desde el contexto social en el que se sitúan. Son pedagógicas entonces porque nos enseñan construcciones y modos organizativos relacionados con la transformación social y política.

Por su parte, desde el feminismo fueron importantes herramientas analíticas como:

- La concepción de patriarcado como sistema (Maffía, 2008): para la autora todas nuestras construcciones y modos de comprender el mundo parten de tres grandes creencias, que para ella hacen que el sistema se mantenga inalterable. Desde estas creencias estructuramos nuestras vidas, nuestros deseos, nuestras expectativas y juzgamos al resto de las personas. Esos tres grandes pilares sobre los que descansa el patriarcado son: la existencia de solo dos sexos que dan lugar de manera directa a solo dos géneros, considerando como desviado, perverso o enfermo a todo cuanto se manifieste por fuera de esta linealidad; la sexualidad con un único sentido, que es la procreación, con sus mandatos consecuentes de maternidad, virginidad, matrimonio, etc. ; y la familia nuclear como célula conformante de la sociedad, encargada de reproducir las dos primeras creencias.
- Rastreo histórico de las tradiciones de enseñanza de las sexualidades en el sistema educativo argentino (Morgade, 2011). Poder conocer las tradiciones biologista, moralizante, emergente (sexología y jurídico), perspectiva de género. La importancia de conocer y distinguir aquellas que son reproductoras del pensamiento hegemónico, colonialista y patriarcal habilitó a pensar estas prácticas, colocando a la enseñanza de sexualidad desde la intencionalidad política de revertir las situaciones de desigualdad de género.
- El concepto de heteronormatividad (Pecheny, 2008) como principio organizador del orden de relaciones sociales, políticas, culturales e institucionales; en otras palabras, dejar de ver a la heterosexualidad reproductiva como el parámetro desde donde juzgar, validar y rechazar a todas las identidades y relaciones existentes.

El momento político y nuestra elección por el abolicionismo

En los espacios de formación comprometidos con propuestas que avancen hacia miradas de inclusión e igualdad, la perspectiva feminista y de DD. HH. se vuelve urgente y necesaria. En ese marco, es necesario advertir, una vez más, que el conocimiento nunca es neutral, el conocimiento es poder, y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder.

Pensar políticamente, entonces, nuestro espacio de enseñanza, nos lleva a reflexionar acerca de lo que implica vivir en un sistema capitalista y patriarcal, que ha dado lugar a la naturalización de prácticas sexistas, coherentes con la consolidación de las relaciones de poder que retroalimentan y fortalecen el sistema mencionado. Las diferentes instituciones que lo conforman pueden contribuir a perpetuar y acentuar esta dinámica, o a interpelarlo y pensar modos contrahegemónicos de desarticulación y cambio.

La Universidad, por ser un espacio fundamental en la formación de ciudadanía y construcción de conocimiento, y por tener, institucionalmente, definidas con claridad las funciones de enseñar, investigar y realizar extensión universitaria, tiene una responsabilidad crucial y debe asumir el compromiso pertinente respecto a la educación de las futuras generaciones.

Ser parte de la comunidad universitaria, desde los roles que ocupamos y en este momento de fuerte crecimiento de algunos sectores religiosos, conservadores, fundamentalistas en América Latina, nos lleva a involucrarnos de manera consciente con los aspectos políticos de la formación. Más que nunca, el ámbito académico debe correrse de posturas de supuesta *objetividad* y posicionamientos neutrales para tomar posición clara frente al estudiantado y la sociedad, ante avances evidentes de grupos anti-derechos y antidemocráticos.

Se vuelve imprescindible, entonces, explicitar que quienes nos formamos y somos hoy formadoras de docentes en la universidad pública argentina, no podemos prescindir del compromiso ético para con quienes están recibiendo formación y para con la sociedad que sostiene este sistema. No podemos dejar de actualizarnos y debatir los nuevos formatos en que este sistema capitalista y patriarcal se *aggiorna* y acentúa.

En las problemáticas vinculadas al género y a la Educación Sexual Integral, tanto las producciones desde lo académico como los espacios activistas, han ejercido en los últimos años importantes aportes a través de luchas y construcciones de derechos y conocimientos. Sin embargo, el momento político que Latinoamérica vivencia hoy nos lleva a redoblar convicciones y actuar urgente y en forma conjunta entre la militancia y la academia. Al decir de Quijano (2005, p. 262): «Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos».

La Argentina es un país abolicionista, ha ratificado la Convención contra la trata de personas y explotación de la prostitución ajena (ONU 1949), que consagra el sistema abolicionista, cuyo conocimiento y aplicación son imprescindibles para poner fin a la trata de personas y poder evitar que miles de personas deban optar por la prostitución para sobrevivir.

Naciones Unidas reafirma el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, y aclara que la definición de "trata" que figura en el Protocolo rechaza los términos "trabajo sexual", "trabajador del sexo" y "clientes". Sentencia en su informe que: «La mayor parte de la prostitución, tal y como se practica actualmente en el mundo, suele reunir los requisitos para que pueda ser considerada trata. El poder y vulnerabilidad deben entenderse también desde la óptica de las disparidades basadas en el sexo, la raza, la etnia y la pobreza. Dicho de manera sencilla, el camino que lleva a la prostitución y a ese estilo de vida una vez que se ha caído en ella, raramente se

caracterizan por el pleno ejercicio de derechos de las víctimas o la obtención de oportunidades adecuadas".

Sin embargo, de un tiempo a esta parte, un arduo debate se ha instalado en algunos sectores de la agenda feminista en nuestro país, y sus posturas tienen políticamente fuertes discrepancias. Como grupo se trabajó desde un material realizado por Korol y Berkins (2007), que recopila voces de personas, que estuvieron en situación de prostitución, y sus posiciones abolicionistas o reglamentaristas. Esto dio lugar a interesantes debates y a reafirmar la posición abolicionista.

El abolicionismo considera que la prostitución atenta contra la dignidad humana de las personas y busca concretamente que nadie deba sobrevivir siendo prostituida, y que si así lo quisiera (luego de políticas públicas de reparación, y restitución de derechos) se le respete la decisión y no se la reprima. Denuncia el profundo carácter conservador y discriminatorio de considerar que un grupo determinado de personas esté destinado a satisfacer supuestas necesidades sexuales de otras. Busca, a su vez, reivindicar una sexualidad libre y placentera, rechazando la desigualdad, la violencia y la opresión.

El reglamentarismo pugna porque se reconozca la prostitución como cualquier otro trabajo, regulándose como tal, con los derechos y obligaciones de cualquier otra persona asalariada. Este grupo diferencia la prostitución de la trata de personas.

El prohibicionismo, como su nombre lo indica, se basa en la prohibición de las prácticas prostituyentes. Está a favor de la penalización de las personas que son prostituidas.

Rosa Bedia Cobo sostiene que «la prostitución es una de esas prácticas sociales en las que con mayor claridad se puede ver que hay una alianza entre capitalismo neoliberal y patriarcado»; con la regulación de la prostitución está comprobado que hay un crecimiento de la *industria del sexo*; ese aumento exige mayor número de mujeres para satisfacer la demanda. Y es en este proceso en el cual la trata aparece como un mecanismo fundamental de abastecimiento de mujeres para esa industria.

En La Pampa, la postura abolicionista comenzó a ser una herramienta fundamental a partir del año 2004, en el que desaparece la joven Andrea López. La colectiva Mujeres por la solidaridad comienza el acompañamiento a la familia de Andrea en la demanda por su búsqueda. Comenzando un recorrido junto a la familia, surgió la necesidad de formación, de clarificar de qué se tratan estas formas de sometimiento, la mercantilización y violación de los cuerpos de las mujeres, trans, niñas y niños, cuáles son los intereses que entran en juego, las responsabilidades de los gobiernos y los organismos internacionales, y poder discutir estrategias para desnaturalizar estas prácticas.

El abolicionismo en la Argentina y su vínculo con las activistas que nos acompañaron

Alika Kinan es una sobreviviente de la trata de personas. Es ingresada en el sistema prostibulario desde muy chica, y trasladada por diversos locales nocturnos. Fue rescatada del prostíbulo Sheik en 2012, en Ushuaia, y abrió la fundación Sapa Kippa, que lucha por las mujeres víctimas de trata. El proceso de empoderamiento vivenciado le permitió transformar sus heridas y opresiones en activismo contra la explotación sexual.

En noviembre del año 2016 quedó confirmado el fallo que condenó al Estado y a los proxenetes de Alika, en un juicio histórico en que –por primera vez en Argentina– la propia víctima fue querellante contra sus proxenetes, lo cual marcó un antes y un después en la lucha contra la trata de personas y la prostitución, además de intentar un reclamo civil por los daños sufridos. La particularidad del juicio

–además de que una víctima fuera querellante– fue que permitió discutir dentro del proceso penal la responsabilidad civil de los tratantes y del Estado, cómplice a través de una acción civil. Los responsables fueron condenados y el municipio de Ushuaia deberá indemnizar a la víctima.

Alika expresa con contundencia su posición cuando enuncia que: «El feminismo y el abolicionismo me devolvieron mis derechos».

Silvia Palumbo Jaime es cantautora, militante lesbiana feminista de muy larga data. Su trabajo artístico de compromiso siempre tuvo el eje puesto en las denuncias a diferentes tipos de violencia hacia las mujeres y en las posibilidades de empoderamiento. Ha formado bandas de tamboras en diferentes lugares de Argentina, España y países latinoamericanos, ha grabado discos como cantante solista, realizado múltiples intervenciones y dictado numerosos talleres. En todos los momentos de su militancia feminista mantuvo su convicción acerca de que es imposible no ser abolicionista si se milita el feminismo. Silvia definió al abolicionismo de la prostitución como «gesto radical contra el patriarcado más feroz que tenemos, que es la instancia de prostituir a las mujeres, a las niñas y a los niños como gesto natural».

El trabajo realizado junto a Alika Kinan y Silvia Palumbo consistió en la presentación de un diálogo artístico-político, donde el discurso de Alika Kinan fue reconstruyendo sus vivencias de opresión y lucha, con el acompañamiento ilustrativo de las composiciones musicales de Silvia Palumbo. A través de diferentes bloques se fue abordando la problemática de la prostitución como forma extrema de la violencia de género, su relación directa con la trata de personas, el abolicionismo como forma de lucha y resistencia, la sororidad y el empoderamiento feminista.

Se realizó en el Teatro Español de la ciudad de Santa Rosa y la sala estuvo colmada de estudiantes de escuelas secundarias y de la universidad, con docentes y autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas. Se distribuyó entre la audiencia un material elaborado por el equipo de trabajo, con una breve reseña de las vidas de Palumbo y Kinan, y algunas categorías teóricas que eran trabajadas durante el espectáculo. Esta actividad cultural artística feminista permitió vincular, desde la narrativa en primera persona de Alika, el encarnamiento, resistencia y lucha de la problemática a tratar, y, desde el canto activista de Silvia Palumbo, el empoderamiento artístico como un modo que –a su entender– denuncia las injusticias patriarcales y ayuda a las mujeres vulneradas a recuperar su cuerpo, su voz y su mirada, y sus posibilidades emancipatorias.

El trabajo realizado junto a Sonia Sánchez consistió en una Performance Abolicionista, que tuvo lugar en el Aula Magna de la UNLPam. El espectáculo se denominó *Lugar lejano de una puta- 7 historias de vida y muerte*. Es un unipersonal que lleva adelante Sonia con un guión que le pertenece. A lo largo del mismo presenta siete testimonios de mujeres en situación de prostitución, que tomó de historias reales por ella conocidas. El relato visibiliza la problemática de la explotación sexual de las mujeres, ejercida por la cultura patriarcal, que considera al cuerpo de las mujeres como un objeto a consumir. Las duras vivencias que recrea el guión son resumidas por Sonia en estas palabras:

La puta es la anfitriona del cambio social. Porque así como el ama de casa puede recoger todo su saber sobre la vida y devolverlo a todas las mujeres como fundamental a la vida humana; así la puta puede recoger todo su saber sobre el otro violento y prostituyente y devolverlo a las mujeres. En ella y desde ella en rebelión, es que muchas cosas se pueden aclarar. Si ella desactiva los mecanismos de cosificación que sobre su cuerpo y su placer recaen es una tarea que nos va a llover y mojar de agua fresca a todas (Sánchez, 2007).

En este caso, la convocatoria se focalizó en población estudiantil universitaria, de institutos de formación docente y el estudiantado de los años superiores de los colegios secundarios de la ciudad de Santa Rosa y Toay. Se realizaron invitaciones a los establecimientos educativos y se establecieron nexos con docentes, lo cual permitió el trabajo posterior con materiales que se les ofrecieron. Estas profesoras hicieron llegar los trabajos y evaluaciones de la experiencia para que pudieran ser incorporadas como material de las investigaciones.

La actividad relacionada con la vida de Lohana Berkins fue al año siguiente de su muerte. La misma fue a partir de la muestra *No es igual No da igual*. El grupo de trabajo se planteó en esta instancia la necesidad de poner el eje en los derechos y luchas de las disidencias, ya que desde el activismo local se planteaba una agenda amplia en cuanto a la defensa de los derechos de "otros-otras" subalternizadas. Se planteó la temática de la Diversidad Sexual a través de esta muestra artística para promover la toma de conciencia y la reflexión en relación con la discriminación sexista, la diversidad de género y el vínculo casi inevitable entre las personas trans y la prostitución en este sistema patriarcal y capitalista. En ese sentido, Lohana expresa: «Si bien creo que hay que aggiornar el abolicionismo, soy absolutamente abolicionista. La recuperación del cuerpo es uno de los actos más fuertes de libertad. Eso me hizo acercarme, declararme y ser».

Una vez más, las actividades artísticas fueron una metodología óptima para visibilizar las violencias y la vulneración de derechos y, al mismo tiempo, para aportar a la construcción de un nuevo paradigma cultural sobre la cuestión que nos atraviesa como sociedad, como es la diversidad sexual, y las problemáticas vinculadas a la explotación sexual y laboral.

La muestra consistía en un recorrido realizado con fotografías, videos y textos por la vida de la activista travesti Lohana Berkins. La idea consistió en compartir y optimizar los aportes que las diferentes integrantes podían realizar para que esto se convirtiera en un espacio de aprendizaje y producción colectiva.

El trabajo incluyó formación y debate respecto de los siguientes contenidos: identidades de género (estas categorías se trabajaron desde conceptualizaciones de Maffía y Giberti (2008, 2002); Berkins y Maffía (2012); Berkins (2014) y desde materiales que la muestra ofrecía, que incluían artículos y entrevistas a Lohana Berkins; características propias de las luchas y la identidad trans argentina, tomadas de los videos de la muestra donde Lohana Berkins describe y diferencia al movimiento travesti argentino y su fuerte incidencia y protagonismo en la lucha por la Ley de Identidad de Género; abolicionismo y reglamentarismo como posiciones antagónicas en relación con la prostitución, con el claro posicionamiento de Lohana en favor del abolicionismo. Esto hizo, a su vez, que se propicie el contacto con Diana Maffía y se genere una actividad de cierre de la muestra con una conferencia de homenaje a Lohana, realizada por la académica feminista; derechos que involucran a los colectivos LGTTBQ. Para comprender las luchas a las que Lohana aludía en los videos de la muestra fue necesario leer y comprender leyes vinculadas como la de Matrimonio Igualitario, Identidad de Género y Trata de Personas.

Poder abordar las problemáticas relacionadas con las identidades de género, desde los materiales que presentaba esta muestra, hizo que estas herramientas analíticas puedan ser abordadas y aprendidas con la relevancia y motivación que el contexto les imponía. La fuerte presencia de Lohana Berkins desde el relato de sus vivencias, la clara y sensible expresión de su historia de vida, los derechos vulnerados, el abandono familiar, el paso forzado por la prostitución, la fuerte valoración otorgada a la educación, la importancia y rescate de los vínculos de sororidad, hicieron que quienes transitaran la experiencia pudieran llevar adelante procesos de comprensión, reflexión y análisis desde la problematización, el conflicto y la empatía.

Si bien todo el grupo participó activamente del proceso, la dinámica de trabajo ya adquirida en las experiencias anteriores fluyó colocando a cada quien en los espacios desde donde mejor podía aportar. Docentes y graduadas en la búsqueda de materiales teóricos, la elaboración del material de estudio y de coordinar los encuentros de lectura y reflexión de los que participó todo el grupo. El equipo completo trabajó en el montaje de la muestra y en la articulación de las visitas de estudiantes de escuelas secundarias. Las graduadas hicieron los contactos con las directoras de escuelas para organizar el cronograma de encuentros. Las/les estudiantes de la UNLPam fueron quienes guiaron las visitas y coordinaron los debates posteriores. Docentes y estudiantes de la Universidad compilaron luego las evaluaciones y apreciaciones realizadas por quienes visitaron la muestra; y graduadas y activistas se ocuparon de registrar fotográficamente los diferentes momentos.

Reflexiones finales

Como docentes y graduadas de una facultad formadora de docentes, reforzamos desde estas reflexiones nuestra convicción en relación con la responsabilidad del Estado de ofrecer políticas públicas pertinentes, e instancias reales de educación a las personas que sufren vulnerabilidad en las formas presentadas en este trabajo. Más que claro queda aquí, que la existencia de marcos legales, como el de la escolaridad obligatoria, son imprescindibles, pero no garantizan de por sí el derecho pleno a recibir educación. El mito neoliberal de la meritocracia y la igualdad de oportunidades debe ser desarticulado en ese sentido. Hacemos propias, en este punto, las palabras de la Dra. Diana Maffía en una entrevista donde, además de tomar clara posición respecto al abolicionismo, expresa:

Si yo quiero saber qué necesita una persona que está en prostitución, le tengo que preguntar. Yo recuerdo, siendo defensora del pueblo, que hice una encuesta a travestis que había en la ciudad de Buenos Aires. Más del 90 por ciento estaban en prostitución. Esa encuesta fue para conocer cuáles eran sus necesidades, y el primer derecho que ellas demandaron fue el derecho a la educación, porque habían tenido que abandonar la escuela siendo muy chicas, entre los 8 y los 12 años, cuando toman su Identidad de Género, fueron por lo general expulsadas de sus casas y de la escuela y eso las puso muy tempranamente en una situación de prostitución. Pero entonces, lo que pedían, como primera demanda, era el derecho a la educación (Diana Maffía, 2017).

La interseccionalidad entre academia y activismo, como espacio de construcción colaborativa, nos ha permitido dar visibilidad a uno de los conflictos sociales actuales más sensibles, y que ejerce mayor violencia sobre las mujeres y personas trans, como es la prostitución. Nos ha permitido, asimismo, resignificar las actividades de docencia, investigación y extensión en y desde la Universidad Pública, en un momento político que reclama compromiso y claridad discursiva para la formación de profesionales con fuerte inserción y consciencia social.

Desde las experiencias de interseccionalidad que aquí presentamos se propiciaron aprendizajes más que resultados (Yedaide, 2017), ya que estas construcciones son abiertas y colaborativas, fueron capaces de integrar la formación académica con las dinámicas de trabajo militante feminista, al tiempo que este devenir aportaba a los proyectos de investigación en curso y abría espacios de visibilización y participación de la comunidad en estos debates.

En todos los casos se realizaron procesos de lectura y estudio previas, coordinadas por activistas y docentes; difusión en instituciones educativas secundarias; elaboración de materiales para trabajar el tema; recuperación de voces de quienes formaron parte del grupo y de quienes concurren a los eventos. Tanto estudiantes de las escuelas como de la Universidad evaluaron como relevantes los

aprendizajes contruidos en las interseccionalidades mencionadas; además, las/les integrantes del grupo valoraron positivamente las prácticas, sentires, deconstrucciones y vivencias compartidas en el trabajo colaborativo, y resignificaron estos diálogos socio-pedagógicos feministas como óptimos para el abordaje de la Educación Sexual Integral en el ámbito universitario.

Estas experiencias fueron, por lo tanto, pedagógicas en el sentido antes enunciado por Walsh (2014), porque nos permitieron avanzar en la comprensión de los modos de violencia involucrados en las situaciones de prostitución, construir herramientas analíticas que emergieron de la experiencia y que dan cuenta de los movimientos y luchas de los grupos feministas, abolicionistas, locales.

Es decir, trabajar desde una concepción política de la extensión universitaria, que consiste en trascender los límites o fronteras del quehacer académico para intentar comprender la realidad social, nutriéndonos del activismo para dar, así, sustento real a la actividad que se realice puertas adentro de nuestra Universidad y a la creación de conocimiento que en ella acontezca.

Se fortalece, de este modo, nuestra idea inicial respecto de que el trabajo, desde la interseccionalidad de la extensión con la docencia y la investigación, permite construir conocimientos relevantes, realizar investigaciones socialmente comprometidas y encontrar en la tarea de extensión posibilidades dialógicas con militancia feminista, ya que, al decir de Claudia Korol: «No hay pedagogía emancipatoria sin múltiples diálogos, sin pasión, sin práctica social, sin los movimientos populares pensando y actuando colectivamente» (Korol, 2017, p. 34).

Referencias

- Berkins, L. , & C. Korol (2007). *Diálogo: Prostitución/trabajo sexual: las protagonistas hablan*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Berkins, L. (2015). *Cumbia, copeteo y lágrimas. Informe nacional sobre la situación de travestis, transexuales y transgéneros*. Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Giberti, E. (2008). "Transgéneros: síntesis y aperturas" en Maffía, D. (2008). *Sexualidades migrantes. Género y Transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Grosfoguel, R. (2006). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Korol, C. (2017). *Diálogo de saberes y pedagogía feminista. Educación popular*. Buenos Aires, Ediciones América Libre.
- Maffía, D. (2008). *Sexualidades migrantes. Género y Transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Maffía, D. y L. Berkins (2014). *Principios de Yogyakarta*. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de los derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Buenos Aires, JusBaires Editorial.
- Mignolo, W. (2014). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Sánchez S. (2007) *Ninguna mujer nace para puta*. Lavaca

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires: Editorial Trilce.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretrejiendo caminos*. Querétaro: Editorial En cortito qu'es pa'largo.

Yedadide, M. (2017). El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades UNMDP. Trabajo de tesis doctoral inédito. Universidad Nacional de Rosario.

Abrir todos los devenires: Museos universitarios y pedagogías feministas

Evelyn Arriagada¹

Universidad Nacional del Sur

...los derechos ciudadanos y la valoración de las diferencias se enseñan y ejercitan. Seguramente disminuirá el sufrimiento si podemos contribuir a que chicas y chicos exploren el mundo con más libertad y más justicia.

Graciela Morgade

Feminismos y perspectiva de género son emergentes que no pueden ser pasados por alto en ningún espacio educativo. El clima social actual en Argentina demanda abordar estos temas y, a su vez, la sanción de las leyes de Educación Sexual Integral, n.º 26.150 (2006), y de Identidad de Género n.º 26.743 (2012), lo hacen inevitable.



Muestra Equis Territorio Cultural. Noviembre 2019

No se trata de discusiones y luchas que hayan aparecido mágicamente hoy. Por el contrario, tienen una larga historia. Sin embargo, actualmente, en nuestro país ha tomado una visibilización en el espacio público como nunca antes.

Por un lado, las universidades argentinas han aumentado su trabajo en torno a estas cuestiones, tanto desde la investigación como desde la docencia. Ser incluidas en el currículum explícito es algo que está claro, y se sostiene como un derecho de los estudiantes en su formación. Entonces, las

¹ Estudiante Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.



capacitaciones docentes se hacen presentes (quizá, no en la medida en la que realmente se demandan), las producciones escritas se multiplican, las bibliotecas incorporan nuevos materiales.

Por otro lado, no se pueden negar las resistencias existentes por parte de importantes sectores sociales, que también dan su lucha dentro de las universidades, generando oposición o simplemente manteniéndose indiferentes. Aún, luego de años de sancionadas las leyes, existen numerosos espacios en los que la ESI sigue ausente. Sin embargo, educación sexual siempre se imparte porque toda educación es sexual (Morgade en Merchán y Fink, 2016), pero la Educación Sexual Integral, tal como la establece la Ley 26. 150, todavía genera fuertes controversias.

Es imperativo que las universidades, como importantes instituciones educativas y generadoras de sentidos culturales, asuman su responsabilidad de repensar y revisar sus prácticas institucionales para no reproducir las desigualdades sociales que nos atraviesan. En este caso particular, me refiero a las de género. Por medio de esta categoría se pueden hablar y cuestionar las relaciones de poder en la construcción de los sexos (Morgade, 2016).

Los museos como espacios de disputa cultural

En algunos casos, las universidades cuentan con museos propios en los que también desarrollan actividades educativas. Los museos universitarios han sido entendidos, históricamente, como nexos entre la comunidad en general y la universidad, es decir, como parte de los mecanismos de extensión para la transmisión del conocimiento. Esto puede incluir también cuestiones de género y feminismos.

Según el Consejo Internacional de Museos (ICOM), un museo es:

(...) una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo.

Por su parte, los museos universitarios cumplen perfectamente con la caracterización proporcionada por el ICOM. Las universidades están entre las instituciones públicas que más temprano desarrollan el concepto de museo en el sentido moderno. Pérez Mateo (2004) afirma que el museo universitario se sitúa entre dos tipos de mensaje: el discurso erudito y el discurso de visitante. Se relaciona ocio con aprendizaje. Sin embargo, la autora nos recuerda que:

La función de tales museos no es la de entretener, sino que se trate de un lugar de aprendizaje, que nos rescate de la mediocridad de lo cotidiano, un centro interdisciplinar de estudio y reflexión, un centro de almacenaje de conocimientos antes que de objetos y lugar de reunión y de encuentro (Perez Mateo; 2004: 515).

Por lo tanto, es un espacio propicio para la problematización de mandatos y desigualdades sociales, ya que se entiende que los museos universitarios tienen una misión social y cultural.

Para Alfageme González y Martínez Valcárcel (2007), entre las funciones de un museo que se mencionan antes, en la definición de la ICOM, educar es la más importante de ellas porque «sirve de puente entre esta institución y la sociedad en la que está inmerso» (p. 4). Entonces, estas prácticas en los museos se pueden comprender dentro de los procesos de educación permanente, ya que la educación no se reduce a escolaridad, sino que otras instituciones o instancias con diferentes grados de formalidad pueden participar en el proceso. De esta forma, se genera un vínculo con la

comunidad en general. Por esto, la función educativa de la institución museística pasó a ser uno de los núcleos de estudio fundamentales del ICOM. Desde su constitución, existió un interés creciente por considerar la tarea educativa como uno de los ámbitos de trabajo propios del museo (Zabala y Roura, 2006).

Queda claro, entonces, que los museos (incluyendo los universitarios) son instituciones generadoras, reproductoras y de disputa de cultura que tienen, entre otros, fines educativos. Por lo cual, merecen un espacio de reflexión en cuestiones de género. Existe un currículum oculto en las prácticas de los actores que consiste en «una serie de rituales y normas que es necesario develar y trabajar, para dotar de sentido y poder orientar a los públicos en su uso» (Fernández y Del Rio, 2008, p. 3).

En una entrevista, la coordinadora del área educativa del Museo de Arqueología del Departamento de Humanidades (MAH) de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Dra. María Alejandra Pupio, afirma que la perspectiva feminista y de género:

Está atravesando toda la práctica museográfica, desde cuál es el lenguaje inclusivo...con qué lenguaje se habla, se produce conocimiento en un museo; quiénes son los protagonistas o las protagonistas de las historias que se narran en los museos, quiénes son aquellos que o aquellas que tienen lugar en las distintas acciones del museo. Hoy es un tema ineludible que tiene que ver con otra perspectiva, que es la de la inclusión, desde un sentido más amplio.

Al respecto, podríamos mencionar que se están generando actualmente encuentros entre trabajadoras de museos. Por ejemplo, Salir de la vitrina, organizado por el Museo Etnográfico de Buenos Aires. Específicamente desde el MAH, hace poco han comenzado a trabajar sobre arqueología y género, a partir del desarrollo de una investigación titulada *Memoria, cultura material e identidad indígena. La producción artesanal mapuche en perspectiva de género (Bahía Blanca, 1990-2019)*.

Se puede concluir que los museos también representan espacios culturales y educativos, que posibilitan la discusión en torno a asuntos de género, desde sus trabajos de investigación y comunicación.

El lugar de las mujeres en los museos

Los criterios para decidir qué elementos pueden ser considerados patrimonio cultural y, por tanto, ser expuestos y trabajados en museos, tienen una larga discusión que, por cuestiones de espacio, no será desarrollada en este trabajo. Sin embargo, sí se puede mencionar que existen tres leyes nacionales centrales para la preservación del Patrimonio Cultural de la Nación, que regulan estas cuestiones. Este marco legal «ha permitido definir, registrar, preservar, conservar, bienes culturales producidos por diferentes grupos humanos en nuestro territorio, dándoles a estos una categoría particular muy valiosa» (Lagunas y Ramos, 2007, pp. 121-122).

En torno a esto, podemos preguntarnos cuál es el lugar de las mujeres dentro de la definición de aquellas producciones culturales, que son valoradas como patrimonio cultural. Un dato no menor es que, etimológicamente, la palabra 'patrimonio' está asociada a la figura masculina en un vínculo familiar de paternidad, y a bienes que pueden ser transmitidos por herencia por vía masculina (Lagunas y Ramos, 2007). En concordancia, históricamente, los bienes culturales producidos por los hombres han sido considerados superiores a los creados por mujeres. Los estudios feministas se han

encargado de señalar la exclusión histórica de las mujeres de las esferas públicas y de producción cultural a partir de la categoría analítica de género.

En el trabajo de investigación de Lagunas y Ramos (2007) se abordan tres museos como ejemplo de análisis sobre jerarquías y espacios de género. Los autores registran una intersección entre género y clase, y concluyen:

En los museos es posible percibir estas oposiciones binarias que organizan las diferencias entre los sexos y los estereotipos de género; estos tienen vigencia plena como configuradores de los espacios, aun en aquellos que dicen ser para la mujer y/o producidos por mujeres. Los museos representan una forma de configurar simbólicamente los espacios y organizar roles sociales; la organización, administración, función y gestión de estas instituciones por los diferentes agentes (privados o públicos) es la de reproducir y exponer tales modelos y roles como forma de “eternizar” el statu quo social vigente; y al ser parte ellos mismos de un sistema de sexo/género, los hace percibir como “natural” estas construcciones culturales, desiguales y jerárquicas, de las que participan como curadores y en consecuencia pasan inadvertidas, por naturalizadas, las formas de dominación masculina expuestas en objetos, imágenes, lugares y espacios ocupados según el sexo (p. 130).

Queda clara la invisibilización de las mujeres como productoras de cultura en los museos estudiados. Por lo que el desafío está en resignificar los objetos, los lugares, la distribución en torno a los sentidos que adquiere lo masculino y lo femenino, en la jerarquía simbólica que producen y reproducen los museos. Estas cuestiones son parte de lo llamado, anteriormente, como currículum oculto.

En contraste, podemos reconocer el comienzo del trabajo en esta línea, en museos universitarios como en el Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con la realización del encuentro Salir de la vitrina, sobre prácticas con perspectiva de género en museos y espacios culturales, realizado este año. Los propósitos de encuentro son: escuchar qué creen, los referentes de diferentes espacios y colectivos sociales, que se puede aportar o revisar desde los museos y espacios culturales, al incorporar perspectivas de género y feministas en nuestras acciones; conocer experiencias de trabajadorxs de la cultura que empezaron a redefinir sus formas de comunicación, sus colecciones, sus recursos o sus actividades educativas; participar en talleres de trabajo sobre estos temas; construir entre todxs un banco de experiencias en formato de video, que se pueda consultar; y encarar nuevas líneas de trabajo. Este tipo de experiencias son los primeros pasos para repensar los museos desde una perspectiva de género.

Pedagogía crítica y feminista

La pedagogía crítica «enfatisa la reflexión crítica, generando un puente entre aprendizaje y vida diaria, comprendiendo el vínculo entre poder y conocimiento difícil, y extendiendo derechos e identidades democráticas» (Giroux, 2013, p. 16). Reconoce los condicionantes del contexto sin caer en determinismos. Es decir, le devuelve la capacidad de agencia al sujeto. Se le reconoce sus posibilidades de creación y transformación, tanto de sí mismo como de su entorno. Precisamente, para la pedagogía crítica la educación debe buscar la liberación o emancipación del hombre para la transformación del mundo. Esto será posible mediante una praxis auténtica, que es reflexión y acción (Freire, 1987).

La educación, entendida como una práctica ético-política desde una mirada crítica, no puede ignorar en estos procesos la cuestión de género, ya que, necesariamente, debe apuntar a visibilizar y

transformar las situaciones de injusticia social. La histórica subordinación de las mujeres les impidió participar de aquellas prácticas mediante las cuales se generan los significados sociales (Aránguez Sánchez, 2019). Por lo tanto, los museos, como instituciones autorizadas para contar la Historia, deben asumir la tarea de habilitar las voces de las mujeres que han sido históricamente ignoradas.

Precisamente, la pedagogía feminista se fundamenta en el diálogo creador, nutrida por la educación popular (Korol, 2017), en la búsqueda del reconocimiento de las voces sistemáticamente negadas.

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica...Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica...se hacen críticos [los sujetos] en la búsqueda de algo (Freire, 1985, p. 104).

Este tipo de diálogo abre la posibilidad de acción política popular, no solo permite la democratización del poder, sino también transformar las relaciones de opresión de distintos órdenes. Más allá del *educare* y *educere*, se trata de la construcción colectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El origen del feminismo se da a partir de grupos de mujeres con una organización no jerarquizada y fuertemente horizontal, en los que, al compartir sus experiencias, reconocieron que las situaciones de violencia y opresión que sufrían no eran aisladas, sino sistemáticas. En todas las construcciones generadas, la organización colectiva fue la clave. Estos grupos iniciaron procesos de concienciación para problematizar, desnaturalizar y desarmar estereotipos (Aránguez Sánchez, 2019).

Entonces, la pedagogía feminista permite repensar la realidad social naturalizada desde un diálogo de saberes de los colectivos oprimidos, que ponen en relieve sus vivencias. Hay un silencio impuesto históricamente, que se rompe a partir de estos procesos, donde se reconocen que las experiencias reflejan un sistema de opresión patriarcal, clasista, racista y colonial. Superar las divisiones que el pensamiento colonial y eurocéntrico ha impuesto es crucial para visibilizar las intersecciones de opresiones, no solo en Nuestramérica, sino en todo el mundo.

Asimismo, esta pedagogía ve a los cuerpos sexuados y a la sexualidad como una construcción desde una mirada compleja. Siderac (2016), pensando en la educación en el nivel superior, sostiene que «la sexualidad, entonces, es un componente que inevitablemente atraviesa nuestras vidas y la composición de nuestras subjetividades, y estas construcciones...tienen una historicidad en su construcción» (p. 26). Por tanto, la sexualidad se hace presente en todo vínculo pedagógico: en el trato, en las expectativas sobre cada sujeto, en los roles que se asumen, en las formas de participación, en el lenguaje, etc. Justamente,

la pedagogía feminista profundiza la concepción de lo grupal que propone la educación popular, y al mismo tiempo intenta colocar muy centralmente el lenguaje corporal en nuestras prácticas, para escuchar lo que por lo general no escuchamos: los gritos y la memoria de nuestros cuerpos (Korol, 2017, p. 27).

Volviendo sobre los museos (universitarios o no), pueden pensarse como «arenas culturales, que tienen en su esencia elementos que permiten participar de la formación de la conciencia crítica de los visitantes y, desde allí, contribuir a la transformación social» (Alderoqui y Pedersoli, 2011, p. 45). Vistos de esta manera, se transforman en potentes escenarios para el desarrollo de prácticas educativas, fundadas en una pedagogía crítica y feminista. Todo esto se corresponde con una perspectiva museológica crítica, que entiende a estas instituciones desde el diálogo, el conflicto, la resistencia, las contradicciones, las colisiones y la transformación social. Se genera un modelo más dialógico y

narrativo, de estructuras más flexibles y proyectos polivocales. Asimismo, los educadores comienzan a ocupar un lugar cada vez más central en cada etapa de trabajo (Alderoqui y Pedersoli, 2011).

Entonces, se busca mover al sujeto a un lugar activo en el guión museográfico, generando instancias de participación, donde les visitantes sean los protagonistas de la escena.

(...) todo proceso educativo en museos debe potenciar el desarrollo de actitudes y procesos de intercambio con la cultura del museo y las colecciones y exposiciones que existen, creando proyectos con diversas técnicas y a partir de temáticas que afecten al visitante/alumno (Fernández y Del Rio, 2008, p. 3).

Desde una pedagogía feminista, a partir del diálogo los museos pueden fomentar la reflexión crítica sobre los cuerpos, el lenguaje, los vínculos. Es decir, sobre las relaciones de poder en la sexualidad y el género.

A continuación, se presenta un ejemplo específico de un espacio museográfico en la Universidad Nacional del Sur, que permite el trabajo desde una pedagogía feminista y crítica.

Equis Territorio Cultural en el Departamento de Humanidades

Equis Territorio Cultural es un espacio de encuentro en el que tienen lugar determinadas experiencias, militancias, activismos de docentes, no docentes y estudiantes, en el Departamento de Humanidades de la UNS, según las posibilidades materiales que el edificio brinda, nos dice la coordinadora del espacio, la Dra. María Alejandra Pupio.

Ubicada en los pasillos del séptimo piso, se desarrolla una exposición bajo el nombre *Abrir todos los devenires*, trabajado sobre un guión curatorial, que fue complementado con las miradas de artistas bahienses y bonaerenses sobre tres ejes: activismos y violencia de género, estereotipos sociales y problematización del género. Carolina Montero y Maximiliano Díaz, curadores de la muestra, afirman que «el arte debe posicionarse de manera clara frente a algunos temas; las obras y la curaduría emiten un mensaje; en este caso debía ser claro en cuanto a nuestro posicionamiento ideológico».



Muestra Equis Territorio Cultural. Noviembre 2019

Pupio considera mucho más interesante a este tipo de intervención, en un lugar tan transitado como son los pasillos del Departamento, aun más que la posibilidad de ser desarrollada en una sala al interior de un museo, que, como institución normalizadora con todos sus condicionantes, no impactaría de

la misma forma en los sujetos. Sin embargo, no deja de ser un espacio museográfico que sigue un guión curatorial, buscando interpelar e impactar a quienes lo transiten cotidianamente, provocando así un punto de inflexión en lo cotidiano y lo normado, logrando ser un espacio disruptivo.



Parte de la obra ya intervenida
*Bendita la lucha de nuestros
vientres.* Camila Ullman

Esta exposición se inauguró en agosto del 2019 y en poco tiempo se ha encontrado con resistencias, que se materializaron en el vandalismo de una de las obras digitales y en la sustracción de parte la obra de Camila Ullman, que consiste en dos altares que contenían una vulva de cerámica, asemejada a la forma de una virgen en cada uno, probablemente la más provocativa. La interpretación provisoria que le otorga Pupio a este hecho es que hubo una interpelación personal muy fuerte, ya que no se trata de palabras, sino de una parte del cuerpo de la mujer feminista, militante, activista, con la que pudo ser más difícil de convivir en el tránsito cotidiano que con el resto de las obras.

A partir de este hecho se realizará una nueva intervención, ya que la artista entiende a esta situación como un diálogo; «ella interpreta que el que hizo esta acción le quiso decir algo y ella quiere contestar a esta acción», afirma la coordinadora del MAH. En sus propias redes sociales, Ullman afirmó que quienes intervinieron su obra, la completaron, porque es un reflejo de lo que intenta plasmar allí. De alguna manera, su trabajo logró su propósito: comunicar un mensaje incomodando a sus espectadores.

Frente a este suceso se podría haber actuado de una forma distinta, desde una postura de disciplinamiento, buscando un responsable y aplicando castigos. Sin embargo, este es un claro ejemplo de cómo espacios museográficos constituyen poderosos contextos educativos capaces de interpelar y abrir el diálogo de formas no convencionales ni autoritarias. Tal como se sostiene en el texto curatorial de la muestra: «proponemos continuar pensando nuestro cotidiano desde la apertura. Para ello: abramos las posibilidades, ampliemos los límites de percepción, comprensión y aceptación, modifiquemos lo establecido, corramos, ensanchemos, busquemos.»

Reflexiones finales

La transversalidad de la ESI en las universidades también debe desplegarse más allá de las aulas: en sus trabajos en extensión e investigación deben atravesar necesariamente sus museos y espacios museográficos. Para lo cual es necesario repensar los perfiles de egresados que se buscan, las currículas y las prácticas cotidianas, desde una pedagogía que sea transformadora, que apunte a la problematización y liberación de los sujetos.

El compromiso profesional por una sociedad más justa e igualitaria en derechos no puede quedar librada a individualismos y buenas voluntades, es un desafío político-ideológico-epistemológico, que deben asumir las universidades (Siderac, 2016) y cada espacio educativo, como los museos.

El género es un territorio de disputas, necesario para cuestionar las relaciones de poder que atraviesan la sexualidad y se manifiestan en el vínculo pedagógico: en los cuerpos, en el lenguaje, en las expectativas y roles. Es rompiendo el silencio autoritariamente impuesto, instaurando un diálogo crítico, generando un guión participativo y flexible, que se puede iniciar un proceso de concientización en pos de la transformación social de las opresiones. Es la pedagogía feminista y crítica la que nos invita a devolverle la voz a quienes han sido sistemáticamente censurados.

Referencias

Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011) *La Educación en los Museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Alfageme González, M. B. y Martínez Valcárcel, N. (2007). Un Modelo Pedagógico en un Contexto No Formal: El Museo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(1), pp. 1-19. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Aranguren Sánchez, T. (2019) La metodología de la concienciación feminista en la época de las redes sociales, Publicado en: *Ambitos. Revista internacional de comunicación* N.º. 45, Universidad de Sevilla. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8547-29595-1-PB.pdf>

Fernández, O. Y Del Río, V. (2008) Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo. Museo Patio Herreriano, Valladolid. 118-132

Freire, P. (1985). *En La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

Giroux, H. (2013) La pedagogía crítica en tiempos oscuros. En: *Praxis Educativa*. Año VII. N.º17. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa.

Korol, C. (2017) El dialogo de saberes en la pedagogía feminista y en la educación popular, en Korol, C. (Comp), *Dialogo de Saberes y pedagogía feminista. Educación popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: América Libre.

Lagunas, C. y Romos, M. (2007) Patrimonio y cultura de las mujeres. Jerarquías y espacios de género en museos locales de generación popular y en institutos oficiales nacionales. *La Aljaba* segunda época, 11, p. 119-140.

Merchán, C. y Fink, N. (2016) *#Ni una menos: desde los primeros años*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Las Juanas Editoras, Editorial Chirimbote.

Morgade, G. (2011), *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía

Morgade, G. (2016) *Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Educaciones,

Pérez Mateo, S. (2004) La educación en los museos universitarios. *Boletín de Arte* N°25, pp. 491-518. Universidad de Málaga.

Siderac, S. (2016) Derechos Humanos, Educación Sexual Integral y Campo de las Prácticas: ejes de transversalidad curricular para la Formación de Profesorxs en la UNLPam. *Praxis Educativa*, 20(3), pp. 18-31. Universidad Nacional de La Pampa

Zabala, Mariela E. y Roura G., Isabel (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Enero-Diciembre (11), pp. 233-261. Mérida: Venezuela

La Educación Sexual Integral como espacio de debate, diálogo y construcción colectiva de nuevas narrativas

María Victoria Etman, Julia Guerrero y Paola Vargas¹

Universidad Nacional del Sur

Este trabajo que compartimos se estructura en tres partes. Primero realizamos un recorrido autobiográfico con la finalidad de dar cuenta del entramado de historias personales que impulsó el interés por el trabajo que nos encontramos desarrollando actualmente: el acompañamiento de procesos de participación y protagonismo estudiantil en torno a la Educación Sexual Integral (ESI). En una segunda parte, realizamos algunas precisiones conceptuales en torno al enfoque que sustenta la investigación en proceso: la investigación cualitativa participante. Por último, presentamos las principales conclusiones de un estudio de corte cuantitativo, en donde se aborda el trabajo docente en relación con la ESI en escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca. Adquiere importancia en tanto nos permite visualizar la necesidad de trabajar articuladamente con alumnos/as y docentes para una genuina implementación de la ley, entendida en clave de derecho.

Experiencias en torno a la Educación Sexual Integral: el camino trazado

Investigar nos permite cuestionar y cuestionar-nos cuando así nos permitimos transitar el proceso. En este punto, se vuelve necesario enlazar la propia historia personal, recordar el camino recorrido hasta aquí y plasmar parte de los eventos trascendentes en la conformación subjetiva de la propia sexualidad. Recuerdos teñidos por el paso del tiempo, escindidos del instante creador, formarán las piezas de un rompecabezas que iremos armando a lo largo de toda nuestra vida.

La sexualidad es subjetiva y la subjetividad es sexual desde el momento mismo de nuestra concepción. Un óvulo es fecundado por un espermatozoide, deseado o no deseado, cuerpos que se encuentran o se desencuentran, consentido, no consentido, amor, deseos, violencias, ser o, finalmente, no ser. Desde el instante primigenio, la sexualidad nos subjetiva. Por ende, todos/as aprendemos algo sobre ella. No de ESI, pero todos/as nosotros/as somos la encarnación de la sexualidad del lugar y la época en el que fuimos creciendo. El contexto socio-histórico y familiar nos impone un sistema "sexo-género", en el cual la lectura de la configuración genital atribuye rasgos y características heteronormativas, que constituyen una sociedad donde la atribución de género opera afectando las posibilidades de desarrollo de las personas, en un contexto amplio de división sexual (Morgade 2016). Somos cuerpos sexuados biológica y culturalmente, por imposición y/o por determinación propia.

¹ Integrantes del Proyecto de Investigación "Pedagogías críticas, interseccionalidades y Derechos Humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas", Universidad Nacional del Sur. Estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, emails victoriaetman@gmail.com, juliaguerrero@gmail.com, vargaspaolayesica@gmail.com



La sexualidad nos atraviesa en tanto sujetos. Forma parte insoslayable de nuestro entramado subjetivo. Las experiencias, vivencias y sentidos que nos acerca la sociedad en la que vivimos configuran y moldean gran parte de ese escenario. En este sentido, la educación juega un papel importante como reproductora de desigualdades o transformadora de estas, habilitando la problematización y generando posibilidades de vivencias inclusivas y respetuosas de cada individuo. Imbuirnos respecto de lo que determina la Ley 26. 150, Ley de Educación Sexual Integral (ESI)², nos llevó a problematizar al campo educativo esta relación dialéctica en donde se despliegan mecanismos de reproducción, sometimiento y opresión, pero también de disputa, resistencia y transformación.

La ESI ha sido, en gran parte, fruto y consecuencia de un proceso histórico de lucha y “concienciación” (Aranguéz Sánchez 2019), que han llevado adelante los movimientos feministas, poniendo en evidencia, como expresa Morgade (2016), «las relaciones de poder que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación» (p. 22). Esta mirada crítica de los feminismos plantea la necesidad imperiosa de transformar los modos, formas, ideas y estructuras sociales que generan dolor subjetivo en las personas. Se torna fundamental, para el cambio de las estructuras sociales que sostienen la opresión y desigualdad cotidiana a través del sistema sexo-género, erradicar de las instituciones educativas –en las cuales las niñas y adolescencias permanecen parte fundamental de su vida– las vivencias y experiencias que generan dolor subjetivo.

Relatar nuestras experiencias en torno a la educación sexual y a la(s) sexualidad(es) resulta develador y complejo. Fundamentalmente, porque pareciera presentarse como un mosaico de vivencias fragmentadas, desarticuladas y difusas. Esta es la sensación manifiesta al examinarlas a primera vista. No obstante, estas conforman una ínfima parte de los sentidos que circulan en torno a la sexualidad desde el momento mismo en que nacemos. En verdad, existe un entramado sistemático de origen socio-histórico que se ocupa de cobijarnos en sus mandatos, estereotipos, comportamientos esperados, etc. «Toda educación es sexual», mencionó Graciela Morgade en unas jornadas en las que tuvimos el gusto de participar, haciendo referencia a las ideas desarrolladas en sus libros³. En este sentido, la autobiografía nos habilita a elaborar una narrativa en donde se van dando pinceladas que permiten conectar lo personal con lo cultural (Blanco 2011).

Algunas de nosotras, cuando volvemos la mirada hacia atrás, nos vemos sumergidas en familias con temores, desconocimiento y diversidad de complejos al momento de acompañar, guiar y brindar información. En este contexto, con una sexualidad hegemónica que transmitir, escindida de su compleja trama y relegada a su arista biológica, se tornaba casi imposible una mirada integral. Negándose así la posibilidad de un encuentro entre adultos/as, jóvenes y niños/as que permitiese superar los pudores, la incomodidad ante las problemáticas relacionadas al crecimiento y desarrollo del cuerpo infantil y adolescente, sin dar lugar a las emociones, los sentidos de los/as sujetos con sus cuerpos, las preguntas, el placer, los cuidados, la incertidumbre, los cambios y deseos.

Esto tiene su correlato fundante en los ámbitos educativos y en la sociedad en general. Transitamos nivel inicial y primario en instituciones de gestión pública y privada de la ciudad. Al aunar recuerdos, se vislumbran algunas constantes. Son aquellos dispositivos que continuamos observando en la cotidianidad de muchas escuelas: filas ordenadas según varones y mujeres, rosa y azul como colores aprisionantes de los dos únicos géneros posibles dentro del sistema patriarcal, el *arroz con leche*, los problemas de matemática en los que “Juana hace los mandados y Juan trabaja en el taller”, el

² Ley 26. 150 “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”. 2006. Argentina. URL: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

³ Morgade, Graciela, comp. 2011. *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.

Morgade, Graciela. 2016. *Educación Sexual Integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI*. Rosario Homosapiens.

Morgade, Graciela. 2006. Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/Sexualidad_y_prevenccion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf

plantel docente mayoritariamente femenino, entre otros. Tal vez parezcan aspectos inocentes, pero son estos escenarios y discursos los que moldean nuestra comprensión acerca de la sexualidad desde muy temprana edad.

Durante el tránsito por el nivel secundario, las enseñanzas transmitidas se limitaron al espacio curricular de biología y, junto con ello, a los aspectos biológico-médicos: prevención de ETS, métodos anticonceptivos, aparato reproductor femenino y masculino, etc. Todo ello desde la lógica única del binarismo de género y, en consecuencia, de las relaciones heterosexuales.

El punto de inflexión lo constituyó el ingreso a la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, en donde el encantamiento por lo dado cayó con la fuerza de su propio peso. La Universidad Pública nos permitió tener contacto con conceptos, análisis, sujetos con miradas y experiencias múltiples y distintas que no conocíamos o, quizás, no queríamos conocer en profundidad por la resistencia que imprimen los prejuicios. El acceder a cátedras como Educación y Derechos Humanos nos permitió encontrarnos y compartir material teórico, actividades con otros niveles educativos, debates con compañeras y docentes, que permitieron desnaturalizar y empezar a deconstruirnos comprendiendo que lo personal es político. Nuestras diversas realidades personales nos llevaron a necesitar y proponer nuevos recorridos y nuevos entendimientos a partir de encontrarnos con otras mujeres.

En nuestra Universidad Pública entablamos conversaciones tanto en los pasillos como en las clases, y diversas jornadas con docentes, militantes feministas y principalmente con nuestras compañeras de cursada. De a poco fuimos relatándonos situaciones de opresión vividas, de acoso, destrato y/o maltrato en relaciones de pareja, como tantas otras situaciones que la mayoría de nosotras habíamos vivido en distintos momentos de nuestra vida desde la infancia misma. El compartir experiencias, acompañarnos, entendernos, no juzgarnos, estar para la otra, comprender el marco estructural de esas situaciones vividas a diario por el hecho de ser mujer fue un proceso de “concienciación” – metodología feminista originada en los grupos de mujeres que se reunían en los años setenta en Boston, segunda ola del feminismo (Aránguez Sanchez, 2019). Siguiendo el análisis de Aránguez Sanchez (2019):

Cada mujer encuentra algo de su propia historia en el interior de las historias de otras mujeres (...) La Concienciación permite comprender...que los problemas que se creían personales son en realidad colectivos y que por lo tanto requieren soluciones colectivas. A partir de lo más cercano y lo más propio se accede a la comprensión sobre las estructuras sociales (p. 241).

Individualmente, nuestras trayectorias son disímiles. Los caminos que nos permitieron encontrarnos en este punto con la necesaria cercanía epistemológica, política y ética, han sido resultado de itinerarios muy diversos. Nos hemos sumado en distintos tiempos y con diferente intensidad a la marea verde y a participar del 8M en el marco del #NiUnaMenos, iniciado en Argentina a partir de una conversación pública, pero cerrada entre periodistas en la red social Twitter durante el año 2015, en la que se expresaba la necesidad de hacer algo ante los femicidios que se sucedían día tras día en el país (Cobo, 2019). Siguiendo a Cobo(2019), a partir de esto se empiezan a vislumbrar distintas acciones colectivas para visibilizar la violencia machista que asesina mujeres todos los días, y se organiza una movilización a la que se suman mujeres activistas y no activistas.

Dicha marcha ha sido emblemática por su carácter multitudinario y la heterogeneidad de las asistentes, extendiéndose a distintas ciudades del país en simultáneo y otros países como Chile y Uruguay. Asimismo, se ha convertido en un fenómeno que replicó la convocatoria a lo largo del tiempo sumando consignas a favor del aborto legal, seguro y gratuito, así como los reclamos por la

equidad de género y los derechos sociales y económicos de las mujeres. De acuerdo con Aránguez Sanchez (2019):

El patriarcado existe como realidad material que se impone sobre todas las dimensiones de nuestras vidas de forma absolutamente real. El feminismo reclama que la experiencia colectiva de las mujeres es el mejor camino para acceder a la comprensión de ese sistema de opresión (p. 255).

Las marchas convocadas bajo la consigna #NiUnaMenos fueron las primeras movilizaciones de mujeres a las que nos sumamos. Vivimos esa experiencia conmovedora de encontrarnos con otras mujeres de distintas generaciones, activistas o no, que pedíamos desesperada y contundentemente que dejaran de matarnos. La emoción a flor de piel, gritando por las que ya no están, reconociéndonos en la mirada de las otras, en la furia colectiva de tener que salir a la calle en masa para pedir que nos permitan andar libres sin miedo a ser asesinadas, en cada rincón del país y del mundo. Este movimiento de masas intergeneracional, que ha surgido en los últimos años reuniendo a mujeres de todo el mundo, convocando a marchar y organizándose a partir de las redes sociales, unidas por la consigna del #NiUnaMenos, que ha ido reformulando su agenda y sumándose a agrupaciones feministas o armando las propias, nos sumerge en lo que Natalucci & Rey (2018) y Cobo (2019) conciben como la cuarta ola feminista.

Involucrarnos en los movimientos feministas, leer, debatir y construir ideas con nuestras compañeras, entre otras cosas, nos obligó a revisar las estructuras desde las cuales comprendíamos el mundo. Entendimos que se trata de construcciones producto de un mundo patriarcal.

El patriarcado, en tanto constructo social hegemónico, ha visto en el universo simbólico la oportunidad de legitimarse bajo estrategias poco perceptibles. Femenías (2009) nos dice que el mismo opera como generador de la forma mental, que en buena medida contribuye a invisibilizar la violencia, la opresión y discriminación. A partir de ello comprendimos que, en nuestras biografías en particular y en las biografías de los/as niños/as y jóvenes en general, junto con el entramado familiar y otros ámbitos de socialización, la escuela adquiere un rol fundamental en la construcción identitaria y social en torno a la sexualidad.

Todo lo anterior nos remite a un compromiso inalienable en nuestra profesión. Es aquí donde volvemos hacia nuestras experiencias en el ámbito universitario para preguntarnos: ¿Qué características develan aquellas prácticas que nos permitieron movilizar saberes arraigados durante tanto tiempo en nuestras subjetividades? En nuestro caso, nos enseñaron a interrogarnos sobre aquello instalado como sentido común. Sin dudas, implica volver a mirar con otros ojos cada recorrido, entendiendo que no resultan lineales ni homogéneos.

La deconstrucción, palabra tomada por los feminismos para dar cuenta de un proceso de cuestionamiento y des-aprehensión de los discursos construidos por el sistema patriarcal que legitiman e invisibilizan distintos tipos de violencia, es un camino arduo. En ocasiones, puede volverse un tanto incómodo e intrusivo. Esto es así porque interpela nuestra cotidianidad, nuestros vínculos, nuestras prácticas y nuestra subjetividad. Resulta interesante destacar la importancia de la figura de un otro/a que no solo nos invite a interrogarnos, sino que nos sostenga y acompañe durante este proceso de resignificar lo aprendido. Es por ello que comprendemos a la educación como un ámbito privilegiado en el cual es posible abrir estos espacios de debate, diálogo y construcción colectiva de nuevas narrativas. Creemos que esta es la esencia de la Ley de Educación Sexual Integral. Sin embargo, el "cómo" se encuentra aún en discusión, dado que no se trata de formas acabadas, sino que están en constante revisión.

Nuestra primera experiencia en una institución educativa, surge en el marco de la cátedra de Educación y Derechos Humanos. En el año 2019 se presentó la posibilidad de realizar un taller sobre violencia de género simbólica en una de las escuelas del nivel secundario dependientes de la Universidad Nacional del Sur. Con anterioridad, visitamos la escuela para conversar con la directora acerca de las problemáticas y preocupaciones que atraviesan las aulas y pasillos. Nos comenta que al turno vespertino acceden mayoritariamente sujetos que intentan retomar el cursado luego de cierta discontinuidad, dado que trabajan, tienen familia a cargo o realizan actividades durante el día. Desde un primer momento, supimos que se trataba de un encuentro dirigido a un público mayoritariamente masculino. Lo tomamos como un desafío más; sin embargo, marcó un antes y un después.

Frecuentar círculos feministas o ámbitos académicos en donde hablamos el mismo lenguaje, no nos prepara necesariamente para librar discusiones por fuera de ellos. La dinámica que adquirió la propuesta puso de manifiesto la tensión existente entre las miradas que buscamos acercar y las representaciones que circulan respecto a ellas en diferentes sectores de la sociedad. No obstante, pese a que generó dudas y contradicciones, nos enseñó a pensar en que estos espacios también resultan privilegiados para abrir debates y permitir que sean interpelados por otras voces.

A partir de entonces, un trabajo de intercambio y encuentro que realizamos hasta el comienzo de la pandemia se enfocaba en acompañar al intercentro de estudiantes de las Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur, en procesos de participación y protagonismo estudiantil. Procesos en los que los/as alumnos/as de las distintas escuelas secundarias de la UNS se asumen como sujetos de derecho y se movilizan por la implementación efectiva de ESI. De este modo, su presencia en las aulas y pasillos se convierte en militancia. Despliegan allí procesos de identificación que interpelan a los/as actores educativos y develan tensiones históricas aún latentes. Fundamentalmente, ponen de relieve que se ha transformado el modo en que se construye la sexualidad entre los/as jóvenes, y esto configura nuevas escenas en la vida escolar.

Pudimos ir observando, conociendo y comprendiendo su devenir organizacional a partir de cada nuevo encuentro con los referentes de los centros de estudiantes. Mate de por medio, nos contaron acerca de sus proyectos en marcha y a futuro. Nos hablaron acerca de la realidad en sus instituciones respecto de ESI, sus inquietudes, el trabajo cotidiano, su entusiasmo por hacer para cambiar lo dado, sus ganas de que se sumen más compañeros/as a participar activamente; sus aciertos y errores, el apoyo y sostén por parte de algunas autoridades escolares. Grupos de jóvenes apasionados por sus ideales, con un manejo claro de la fundamentación de su ideología y acciones llevadas a cabo. En sus intervenciones proponen y promueven cambios de paradigmas que conllevan la garantía del cumplimiento y respeto de los derechos de todos/as, sin violencias y sin prejuicios. Estos encuentros, en los que se intercambia, debate y comparte lo que se piensa, así como también los sentires propios y colectivos, son instancias de retroalimentación comunitaria.

Se trata de pensar en forma conjunta: ¿Qué educación sexual queremos? ¿Qué educación sexual necesitamos? ¿Qué educación nos permite construir un destino libre, justo y digno para los/as niños/as y jóvenes? Sin dudas, creemos que ese destino debe estar guiado por los valores y el espíritu de los Derechos Humanos. Así mismo, sostenemos que este proceso adquiere su riqueza y ulterior sentido en tanto en sus cimientos se encuentre la construcción, participación y reflexión colectiva. Entendemos que este es un espacio fundamental que nos brinda la ESI en clave de derecho.

Acerca de la investigación participante y cualitativa

En el campo de la educación, la investigación cualitativa se constituye en un mosaico de variados enfoques, tradiciones y corrientes. No obstante, posee un conjunto de particularidades que la identifican como tal. Entre ellas, muchos/as autores/as coinciden en señalar que se trata de un proceso interpretativo, en donde se indagan situaciones naturales intentando interpelar la complejidad de los fenómenos en términos del significado que las personas le otorgan (Vasilachis 2006). En esta producción de conocimiento se toman decisiones que lejos están de ser neutrales, e implican una posición política, ética y epistemológica. Este apartado busca dar cuenta de algunas de ellas.

Anteriormente, sostuvimos que este camino adquiere sentido en tanto se encuentre guiado por la construcción, participación y reflexión colectiva. Esto tiene implicancias metodológicas. La investigación participativa es un enfoque que implica una ruptura en las concepciones tradicionales en el campo, dado que refiere a una práctica reflexiva, enmarcada en un modelo de mayor compromiso con los cambios sociales. Se trata de un proceso colaborativo en donde los implicados en la situación de estudio resultan parte activa en la generación de conocimiento colectivo acerca de su realidad y en la promoción de alternativas para aquellos aspectos identificados como problemáticos (Sirvent 2009).

Hablamos, entonces, de un proceso dialéctico en múltiples sentidos: en primer lugar, aquel que se produce entre los saberes de los participantes. En segundo lugar, entre el conocimiento generado en torno a los procesos sociales y la resignificación que se desencadena en los/as sujetos partícipes (Visotsky 2013). Por último, entre las instancias de reflexión y la construcción de posibles prácticas para la transformación deseada. En este sentido, la investigación participante coloca a los/as actores/as como sujetos de políticas, en lugar de sujetos a políticas.

En relación a esto último es que nos encontramos trabajando, actualmente, desde los aportes de la investigación participante y las metodologías cualitativas. Desde esta preocupación, recuperamos un trabajo desarrollado con anterioridad, que nos aporta elementos para pensar y profundizar en la importancia de instancias colectivas. Fue a partir de la realización del mismo y de los resultados arribados, que asumimos con mayor claridad la necesidad de que sean los/as propios/as estudiantes quienes asuman –junto con los/as docentes– el protagonismo respecto de la implementación de la ESI. Resulta necesario pensar desde ambos colectivos en una implementación efectiva de la ley.

Aportes para la reflexión en torno al Trabajo docente y ESI: un acercamiento a su implementación en las escuelas secundarias de Bahía Blanca

En el marco de la materia Investigación Educativa I (Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur) se propuso realizar un primer acercamiento a la investigación científica. El presente trabajo se erige como resultado de esta propuesta académica, se trata de una investigación de corte cuantitativo, llevada a cabo en el transcurso de los meses de abril, mayo y junio del 2018.

Optamos por el eje de trabajo *Sexualidad y género*, el cual nos llevó a profundizar en el marco de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. La misma establece el derecho de todos/as los/as estudiantes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la jurisdicción nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.

A partir de la promulgación de la ley, en octubre de 2006, la educación sexual se convirtió en objeto de debate público en Argentina. Dentro de esta discusión adquiere importancia central tanto el papel de las instituciones educativas como el trabajo docente, por su carácter privilegiado como transmisores de los contenidos correspondientes. En este contexto, comenzaron a circular discursos acerca de las inquietudes que se presentan en los/as docentes de secundaria en relación a la misma. A pesar de que se han establecidos Lineamientos Curriculares para la ESI, se escuchan voces que sostienen que los/as docentes no logran la implementación deseada. La misma se presentó y se presenta aún hoy, a casi doce años de su sanción, como un desafío.

En función de lo antes planteado, se consideró de relevancia llevar a cabo un trabajo que resulte en una herramienta útil para visibilizar el panorama actual del trabajo docente en las escuelas de Bahía Blanca (Buenos Aires, Argentina) en relación a la ESI. En tal sentido, la investigación tuvo por objetivo general conocer las ideas y representaciones que circulan en docentes del nivel secundario acerca del tratamiento en las aulas de la ESI, en distintas instituciones educativas de gestión pública y privada, laicas y confesionales de la ciudad de Bahía Blanca, con el propósito de generar resultados que aporten información relevante para la toma de decisiones y/o sociabilización de experiencias enriquecedoras entre las mismas. En el presente trabajo se buscó:

- a) Describir el perfil de la formación profesional y representaciones de los/las docentes de las instituciones secundarias –de gestión estatal y privada– de la ciudad de Bahía Blanca en relación a la ESI.
- b) Identificar las posibles dificultades que poseen los/las docentes para trabajar ESI en el aula.
- c) Relevar las opiniones de los/las docentes acerca de aspectos culturales, institucionales, de trayectoria educativa y de formación que actúan como posibles facilitadores o obstaculizadores a la hora de la incorporación de ESI.
- d) Conocer cuáles son los temas de interés que los y las docentes refieren como necesarios y relevantes de abordar en clase en referencia a ESI.

Diseño y metodología

Se realizó un estudio no experimental de corte transversal en un total de seis escuelas de nivel secundario, tanto de gestión estatal como privada, laicas y confesionales de la ciudad. La población elegible estuvo constituida por docentes que realizaban su trabajo en las mismas.

Las encuestas emplearon un cuestionario anónimo y voluntario de tipo autoadministrado, impreso y digital.

Principales conclusiones...

Hace doce años que se encuentra en vigencia la ley de ESI, que interpela al trabajo docente, como actores privilegiados para la transmisión y construcción de los contenidos correspondientes. Podría considerarse que resulta necesario profundizar sobre las capacitaciones para poder cumplir la ley. No solo en materia de acceso, sino en utilidad para los docentes.

En primer lugar, los descubrimientos centrales de este proceso investigativo arrojan que, de un total de 72 docentes de Bahía Blanca, un 44% no ha accedido a capacitación alguna en materia de ESI, mientras que un 56% sí recibió capacitación. En segundo lugar, sobresale de los análisis que del 56% que manifestaron capacitarse, un 70% valoró esta capacitación como insuficiente para abordar las temáticas en el aula. Esto lleva a interrogarse acerca de si la capacitación brindada no responde a

apaciguar las dificultades que los/las docentes manifiestan o si no interpela los desafíos que los/as mismos/as enfrentan en el cotidiano, incluyendo la influencia de las propias biografías.

En mayo del 2008, el Consejo Federal de Educación aprobó los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, que direccionan el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas. A diez años del suceso, se relevó en las instituciones encuestadas que un alto porcentaje de los/las docentes conocen los lineamientos curriculares (79 %). No obstante, del total de docentes encuestados, un 42% no los aplica.

Los Lineamientos Curriculares de ESI son fundamentales para conocer lo que significa hablar de sexualidad integral. La perspectiva propuesta es superadora del modelo históricamente imperante en las instituciones escolares, además de establecer conocimientos comunes y obligatorios antes no estipulados en la educación tradicional. En relación al alto porcentaje que aún hoy no aplica los lineamientos, se plantea el interrogante sobre el origen de ello. El trabajo no indagó en las posibles causas de la no aplicación.

Por otro lado, este recorrido nos deja con un 58% del total de docentes encuestados que, según lo contestado, desarrolla los Lineamientos en su espacio curricular. Se puso de manifiesto una diversidad de temas abordados y estrategias empleadas. Los contenidos van desde temáticas centradas en un enfoque biologicista, relacionadas con la prevención, la reproducción y el cuidado del propio cuerpo, a otras que pueden indicar una progresiva adopción de concepciones más integrales acerca de la sexualidad. En referencia a esto se mencionaron contenidos tales como la identidad de género, violencia de género y diversidad sexual. Aun así se presentó una tendencia mayor de conocimientos que giran en torno al pilar médico-biologicista de la sexualidad, notando una persistencia en relación a los contenidos tradicionales de la educación sexual.

En cuanto a las estrategias, pudimos observar una tendencia a valorizar el espontáneo, los emergentes y las inquietudes que surgen en el cotidiano. En este sentido, la Ley avanzó sobre el reconocimiento de muchos emergentes históricamente silenciados; por tanto, que los/as docentes no callen esas voces, que se propongan escuchar a los/as alumnos/as, lo que podría ir en sintonía con el cambio de paradigma que la misma propone. No obstante, también podríamos considerar que si este trabajo se limita a la sola atención de lo que emerge, se estaría propiciando un tratamiento superfluo en relación a las implicaciones que posee lo que la Ley promueve, es decir, el rol fundamental de la institución educativa en el acceso al ejercicio y conocimiento de los derechos en materia de sexualidad.

En concordancia, se consideró de importancia analítica comparar las dificultades expresadas por los/las docentes que han recibido capacitación específica –suficiente o parcialmente suficiente– en ESI y quiénes no. Se puede notar que ambos grupos de docentes compartían dificultades, tales como el encontrar vínculo entre los contenidos de la materia y los contenidos de ESI, y el reconocimiento de la transversalidad de la ESI. Estos ítems se desprenden de los lineamientos curriculares ESI, por lo cual se podría pensar que serían temas a tratar en formaciones específicas. También se encontraron dificultades que van más allá de cualquier formación específica y que tienen que ver con el devenir diario de las escuelas y sus agentes, como la dificultad en la incorporación de contenidos ESI a la planificación por cuestiones de tiempo y contexto.

Lo expuesto hasta aquí muestra que aún persisten dificultades a la hora de implementar ESI. ¿Qué factores podrían obstaculizar o facilitar dicha implementación? La formación continua fue seleccionada como aspecto facilitador con un porcentaje del 83,3%, lo cual remarca la importancia que le otorgan los/las docentes a esta instancia de formación específica en referencia a la posibilidad de la implementación de ESI. Esto significa que la capacitación, lejos de desestimarse, adquiere una relevancia considerable.

Los/las docentes le asignaron tanto a la biografía personal como a las creencias y valores religiosos un porcentaje mayor en términos de ni obstaculizador-ni facilitador, es decir, neutro. Por otro lado, la disponibilidad de tiempo se manifestó como un posible aspecto obstaculizador para una mayoría de los/las docentes, con un porcentaje del 52,8%. Morgade (2016) dice que, si bien el proyecto es transversal, no se prevén recursos temporales, entonces el mismo se adosa a la ya abultada agenda de trabajo de las diferentes áreas. Por tanto, esto representa una omisión importante del proyecto que, al parecer, los docentes perciben y asumen como obstáculo.

Entre los intereses docentes sigue ocupando un lugar fundamental la prevención, siguiendo por el camino de la educación sexual desde una perspectiva biomédica. Por otro lado, destaca la aparición de dos aspectos que no se encuentran enmarcados dentro de este paradigma, a saber: distintos tipos de violencia y la diversidad de identidades sexuales. Esto podría señalar una apertura hacia nuevos temas de interés que no necesariamente corresponden a cuestiones relacionadas con el cuidado del cuerpo y la salud en general, aunque estas últimas ocupan un lugar fundamental.

Representaciones sociales: anclaje docente

El trabajo docente no resulta un trabajo simplificado, sino que se encuentra atravesado por distintos sentidos. No se trata de una mera ejecución de procesos de instrucción o enseñanza por parte de un/a autómatas. Los/las docentes se encuentran envueltos en una realidad y en un contexto cultural que los interpela constantemente. Al realizar su labor, el/la docente despliega el bagaje simbólico y cultural que ha ido adquiriendo a lo largo de su vida. Tomando a Di Lorio, Azzolini, Rolando, Seidmann (2013), el trabajo docente se configura como un espacio de interacción complejo y heterogéneo, en el que se desarrolla la vida cotidiana de los/as maestros/as, lo cual implica pensar en la escuela como un espacio de negociación de sentidos.

Aquí es donde adquiere importancia el análisis de las representaciones sociales de los/las docentes encuestados en materia de sexualidad. Resulta pertinente examinarlas, puesto que permiten vislumbrar los esquemas de interpretación y pensamiento que podrían verse implicados en la implementación enlazada a esta política pública de sexualidad. Las representaciones sociales son las formas de pensar, de interpretar el mundo que nos rodea, valores y concepciones que guían nuestra práctica, resultan una construcción social (Rolando y Seidmann 2013).

En cuanto a las RS sobre la sexualidad, la mayoría de los/las docentes que han participado en el estudio muestran una postura amplia frente a la sexualidad, y se manifiesta en las definiciones brindadas. Aun así, se han encontrado representaciones más arraigadas en modelos biologizantes.

Posibles aperturas

El camino hasta aquí recorrido nos devela la importancia del trabajo conjunto entre los/las protagonistas educativos. Las/los docentes expresan cierta incertidumbre ante el abordaje de la ESI de forma integral, y demandan formación específica. Las encuestas permitieron poner de manifiesto las necesidades docentes a través de sus propias voces. Al enfrentarlas con las inquietudes, conocimientos y demandas de los/las jóvenes, se visibiliza un panorama que moviliza la inquietud de volver sobre las representaciones sociales y prácticas en torno a la sexualidad que circulan en las escuelas. En este marco, la ley se constituye en un espacio que puede ser compartido y construido colectivamente en tanto nos propone la confección de otra mirada, una mirada relacional a disposición del encuentro con esos/as otros/as. Para comenzar a transformar el pudor, el miedo y las resistencias se vuelve necesario desandar las biografías personales. Se nos presenta el desafío, como

actores educativos, de habilitar procesos de desnaturalización horizontales. De esta forma, se puede dar lugar a nuevos paradigmas que posibiliten la construcción de subjetividades en ambientes en donde la opresión no sea la lógica imperante. En este sentido, los/las estudiantes se hacen visibles como protagonistas e impulsores de un cambio histórico del que se niegan a ser desplazados.

Referencias

- Aránguez Sánchez, T. (2019). La metodología de la concienciación feminista en la época de las redes sociales. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación* 45, pp. 238-257. doi: 10.12795/Ambitos.2019.i45.14
- Blanco, Mercedes. 2011. ¿Autobiografía o autoetnografía?. *Desacatos*.
- Cobo, R. (2019). La cuarta ola feminista y la violencia sexual.
- Femenías, María Luisa. 2009. Derechos Humanos y género. Tramas violentas. *Revista Frónesis*.
- Ministerio de Educación. 2008. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Ley Nacional N°2 26. 150. Argentina.
- Morgade, Graciela. 2006. Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*.
- Morgade, Graciela. 2016. Educación Sexual Integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI. *Rosario Homosapiens*.
- Natalucci, A. L., & Rey, J. (2018). ¿Una nueva oleada feminista? Agendas de género, repertorios de acción y colectivos de mujeres (Argentina, 2015-2018).
- Seidmann, Susana, Di Iorio Jorgelina, Azzollini, Susana y Rolando Silvana. 2013. ¿Cuanto más sepan mejor? Escuela y salud sexual y reproductiva. *Diálogo Educativo*.
- Sirvent, María Teresa. 2009. La investigación acción participativa y la animación socio-cultural. Su papel en la participación ciudadana. IV Coloquio Internacional en Animación. Universidad del Quebec en Montreal UQAM/ Red Internacional de Animación RIA; 28-30 Octubre, Montreal, Canadá.
- Vasilachis, Irene. 2006. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España. Gedia Editorial,
- Visotsky, Jessica. 2013. Métodos cualitativos e investigación participativa: Reflexiones desde la praxis en Argentina. *Paideia: Revista de Educación*.
<http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/6>

Las prácticas de enseñanza en el Profesorado de Educación Primaria desde una perspectiva feminista

Quimey Mansilla Yancafil¹

Universidad Nacional del Sur

Presentación

El presente trabajo se desarrolló en el marco del seminario Pedagogías críticas, derechos humanos y ESI, de la Universidad Nacional del Sur. Tiene por objetivo analizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del Profesorado de Educación Primaria, desde una perspectiva de género. Es decir, se asume, por un lado, una posición que contempla la Perspectiva Didáctica Fundamentada Crítica y, por el otro, una perspectiva feminista de manera transversal. Específicamente, se pretende tensionar la irrupción de la cuarta ola feminista con los movimientos conservadores.

En este sentido, la investigación fue abordada desde una metodología cualitativa, a partir de la observación participante de las clases. A su vez, con la intención de recuperar las voces de las docentes e indagar las construcciones relativas a una perspectiva de género que circulan entre estas, se realizaron entrevistas a las profesoras de Pedagogía y de Nuevas Tecnologías y Educación. Si bien los objetivos focalizan en las docentes, resulta importante considerar también, aquellas experiencias que involucran a las estudiantes.

En el contexto actual, los feminismos comienzan a irrumpir en las instituciones educativas en particular y en la sociedad en general, convirtiéndose en un tema de agenda pública producto de las movilizaciones de organizaciones feministas y movimientos de mujeres y disidencias, que denuncian hechos de violencia de género y exigen la igualdad de derechos. Sin embargo, los movimientos y discursos conservadores también ingresan a las aulas de la formación de docentes. Es en este sentido que resulta pertinente realizar investigaciones que permitan visibilizar y reflexionar sobre prácticas de enseñanza que, lejos de la neutralidad, toman posición frente a los debates actuales y contribuyen a desnaturalizar las relaciones de poder existentes.

¹Estudiante Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.



Introducción

La elección del tema del siguiente trabajo tiene que ver con un interés específico por las cuestiones de género y feminismos, por mi identidad como mujer y por los distintos recorridos que fui eligiendo en mi vida, tanto académica como personal, y con un interés colectivo que fue potenciado a partir de lo que distintxs referentes denominan como cuarta ola feminista (Cobo, 2019; Freire *et al.*, 2018; Rivera-Vargas, Muñoz-Saavedra, Morales Olivares y Butendieck-Hijerra, 2019; entre otrxs), a partir de aquel primer 3J en el 2015. Este hecho me interpeló y permitió problematizar, junto a mis compañeras y amigas, experiencias cotidianas que teníamos internalizadas.

A su vez, pensándome como futura trabajadora de la educación y en el presente contexto histórico, social, político y cultural, entiendo que es necesario pensar la formación docente desde una perspectiva de género y feminista, que contribuya a desnaturalizar las relaciones de poder existentes.

En este marco, como se dijo, los estudios sobre las cuestiones de género comienzan a irrumpir en las instituciones educativas en particular y en la sociedad en general, convirtiéndose en un tema de agenda pública producto de las distintas movilizaciones de organizaciones feministas y movimientos de mujeres y disidencias, que denuncian hechos de violencia de género y exigen la igualdad de derechos. Sin embargo, las producciones existentes abordan mayormente los demás niveles educativos, pero en el campo del Nivel Superior, los abordajes aún son escasos y recientes, por lo tanto, resulta pertinente realizar investigaciones que permitan visibilizar las prácticas que subyacen a la formación de docentes, que producen estereotipos y reproducen las desigualdades de género.

Es en este sentido que el presente trabajo, realizado en el marco del seminario Pedagogías críticas, derechos humanos y ESI, de la Universidad Nacional del Sur, tiene por objetivo analizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del Profesorado de Educación Primaria, desde una perspectiva de género. Es decir, se asume, por un lado, una posición que contempla la Perspectiva Didáctica Fundamentada Crítica y, por el otro, una Perspectiva Feminista de manera transversal.

De esta forma, como se dijo, la investigación fue abordada desde una metodología cualitativa, a partir de la observación participante de las clases de Pedagogía del primer año del profesorado mencionado anteriormente. A su vez, con la intención de recuperar las voces de las distintas docentes e indagar las construcciones relativas a una perspectiva de género que circulan entre estas, se realizaron entrevistas a las profesoras de Pedagogía y de Nuevas Tecnologías y Educación. Si bien los objetivos focalizan en las docentes, resulta importante considerar también aquellas experiencias que involucran a las estudiantes. El eje del trabajo se centra en las siguientes temáticas abordadas en el seminario: El contexto de la cuarta ola feminista y Movimientos conservadores (religión, política y ESI en América Latina).

Es importante mencionar que el recorte en ambas materias es debido a que tuve la oportunidad de acercarme a ellas en el marco de mi práctica docente, situada en la materia de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior, en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

En relación con lo anterior, parto de las siguientes preguntas generales para escribir este trabajo: ¿Qué construcciones relativas a una perspectiva de género circulan entre las docentes del Profesorado de Educación Inicial?, y ¿de qué manera se relacionan dichas construcciones con las propias prácticas? A partir de esto, me centro en las siguientes preguntas específicas: ¿Cómo irrumpe la cuarta ola feminista en las clases del Profesorado de Educación Inicial? ¿Y los Movimientos conservadores?

En un primer momento, se realizará un abordaje de concepciones a las que adhiero y que serán fundamentales para el desarrollo de este trabajo. Luego, se presentará un análisis de las entrevistas

a las docentes de las cátedras y de las respectivas observaciones. Por último, se presentarán algunas reflexiones a partir de la revisión realizada, que permitan seguir pensando en la necesidad de incorporar una perspectiva feminista en las instituciones educativas de formación docente.

Primera parte

Consideraciones iniciales

Resulta importante explicitar algunos conceptos desde los posicionamientos a los que adhiero y que luego me permitirán abordar el tema seleccionado para este trabajo.

En este sentido, los aportes de Lucarelli (2004), acerca de la Perspectiva Didáctica Fundamentada Crítica, permiten reconocer la multidimensionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia de la contextualización de la práctica concreta, y la articulación entre la teoría y la práctica. Entiendo que esta perspectiva es central porque me posibilita profundizar, a lo largo del trabajo, en la enseñanza en el nivel y tensionarlas con la perspectiva de género.

Respecto de esta última, considero relevante especificar que el concepto de género al que refiero es aquel que lo entiende, por un lado, como una construcción cultural. Así, siguiendo los planteos de Joan Scott, «la definición reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder» (en Lamas, 1997, p. 289).

Por otro lado, resultan interesantes los aportes de Morgade (2016) para abordar este trabajo desde una perspectiva crítica de las relaciones de poder que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación. Siguiendo con este planteo, la autora, al interpretar este proceso como una construcción histórica y cultural, permite evidenciar su carácter arbitrario, es decir, existen otras formas posibles, y, a su vez, abordarlo desde una dimensión crítica entiende que si estas cuestiones generan desigualdad social y padecimientos, entonces es necesario realizar cambios.

Tanto la Perspectiva Didáctica Fundamentada Crítica como la Perspectiva de Género atraviesan mi abordaje del Profesorado de Educación Primaria de la UNS. Es por esto que, retomando los aportes de Lucarelli (2004), pensar en una Didáctica del Nivel Superior implica visibilizar que es una disciplina que aborda la enseñanza en el nivel y que su objeto de estudio es aquello que tiene lugar en el aula universitaria y de instituciones de nivel superior no universitaria, donde se generan conocimientos especializados y orientados hacia la formación de una profesión, en este caso, específicamente de formación docente. Lo que me interesa resaltar también, es que esta visión reconoce la complejidad institucional y social del nivel, así como su especificidad.

Segunda parte

¿Qué construcciones relativas a una perspectiva de género circulan entre las docentes del Profesorado de Educación Inicial? ¿De qué manera se relacionan dichas construcciones con las propias prácticas?

Para comenzar este análisis es importante mencionar que el programa se encuentra estructurado por cada profesor/a y constituye un factor educativo importante; en este sentido, «(. . .) Todo programa anticipa un propósito, define un objetivo o establece una meta. O sea, propone una representación acerca de cómo se desarrollarán las situaciones educativas» (Feldman y Palamidessi, 2001, p. 15). A su vez, «los programas son el producto que concreta, materializa la reflexión sobre qué, cómo, cuándo

y con qué estrategias asistir el aprendizaje de los alumnos específicos en situaciones determinadas» (p. 18). En este sentido, la programación de la enseñanza se presenta en un doble marco, por un lado, las normas oficializadas por la institución y, por otro, el proceso de preparación de las actividades y de la enseñanza, que se relaciona con la perspectiva que tenga cada docente. Así, en la materia Pedagogía I, se presentan materiales bibliográficos y autoras feministas que abordan las cuestiones de género en la formación docente. En este sentido, la docente manifiesta:

«(...) a mí hay dos cosas fundamentales que me preocupan y que trato de que estén presentes en el programa; una es la cuestión más latinoamericana, que aparezca el pensamiento más nuestro...por un lado; y por el otro, la cuestión de género, que intento que aparezca con fuerza en la unidad 3».

En relación a Nuevas Tecnologías y Educación, se encuentran autoras mujeres que trabajan la enseñanza mediadas por tecnologías desde una perspectiva crítica. Es importante destacar en este punto, lo que la docente a cargo de la asignatura expresa respecto al programa de la materia:

«(...) lamentablemente no tuve intervención; yo en realidad después hice unos recortes, pero si ustedes analizan el programa ese como está escrito, yo ahí no escribí nada, tuve que darle el aval porque yo ya no tenía el tiempo para hacer un nuevo programa y presentarlo, así que bueno, tomé los lineamientos generales de eso pero ese programa va en carácter de suplente (...)»(...) tomé los contenidos mínimos, las ideas básicas y yo, bueno...le fui dando mi postura y posicionamiento en lo que respecta a género (...)).

Considero que esta selección o recorte de contenidos puede interpretarse a partir del concepto de temas generadores de Perkins, que consisten en cuestiones que revisten al carácter central en nuestro campo de estudio, con la intención de elegir una serie de nudos conceptuales que se puedan tratar en los tiempos de la materia (como se cita en Maggio, 2018). Esto, a su vez, puede vincularse con la preocupación de las docentes respecto de la carga horaria de la materia, la que les resulta insuficiente para poder realizar un abordaje amplio del material bibliográfico y sin posibilidades de dar lugar a discusiones o debates respecto a los temas. Sin embargo, a partir de las observaciones de clases, pude notar que las docentes presentaban ejemplos y situaciones respecto a la desigualdad de género. En vinculación con esto, la profesora de Pedagogía expresa:

« (...) cuando yo hablo de la desnaturalización, en los ejemplos que uno intenta poner, o estás explicando violencia simbólica, entonces podés apelar a cómo aparece un ejercicio de la violencia simbólica en cuestiones de género en el jardín de infantes o en la escuela primaria. Entonces no se...estoy recordando algunas discusiones; por ejemplo, cuando charlábamos sobre un caso concreto en una escuela donde para los juegos tranquilos del patio, la docente señala que pueden jugar a la soga o al elástico y el papá de un alumno se queja, diciendo que esos eran juegos de nenas y que él no iba a permitir que su hijo en primer grado jugara a juegos de nena; entonces bueno, ahí aparecen discusiones y comentarios que tienen que ver con eso (...)).

Esto tiene que ver con el interés personal de las docentes por incluir cuestiones de género dentro de la formación; no obstante, se puede recuperar lo dicho por una docente:

« (...) lo que pasa es que yo sí considero que tendría que tener una presencia más fuerte desde lo curricular; por ejemplo, que ya no dependa de los recorridos, como vos decís, personales y formativos de cada profesor (...)

» (...) si bien aparece en otras materias o la hacemos aparecer en otras materias, está bueno que aparezcan como una identidad propia; acá tampoco, si aparece es como tangencialmente y por la inclusión que hace algún profesor a su materia, y estaría bueno a esta altura que ya tuviera una presencia curricular mucho más fuerte (...).

En este sentido, me interesa lo relativo a la ausencia, silencio, invisibilidad de cierto conjunto de saberes en espacios curriculares. Es decir, «tanto su ausencia en los diseños curriculares como su tematización edulcorada o banalizada, opera como mecanismo de silenciamiento, de ocultamiento de negación de su “estatus ontológico” (su realidad) y, por ello mismo, como un modo de expresar y ejercer violencia sobre la “otredad” (Da Cunha, 2015, p. 154)».

Entiendo que la ausencia de estos temas no es casualidad o mera ingenuidad, sino que hay intencionalidad de no incluir en la formación docente cuestiones relativas a la perspectiva de género. No desconozco, sin embargo, que en el profesorado de Educación Primaria cuenta con un seminario de Derechos Humanos y Formación Ciudadana, y un Taller de Educación Sexual, que son de gran importancia para que las alumnas puedan despejar dudas y profundicen en el tema. Sin embargo, coincido con la docente entrevistada acerca de que es fundamental que haya inclusión desde lo curricular, en todas las materias, para poder lograr la transversalidad de dichos contenidos, dado que, «(...) la formación de maestrxs en Educación Sexual Integral desde el enfoque de las relaciones de género y la construcción social del cuerpo es una tarea política de constitución de nuevas subjetividades docentes que contribuye a “ampliar un mayor grado de habitabilidad para todos los sujetos(...)» (Zattara, 2014, p. 2).

¿Cómo irrumpe la cuarta ola feminista en las clases del Profesorado de Educación Inicial? ¿Y los Movimientos conservadores?

Cuando preguntamos a la docente de Pedagogía acerca del lenguaje inclusivo, ella expresa que es un tema que sí ha aparecido como demanda por parte de las estudiantes, principalmente de segundo año, en donde trabajan con «(...) un cuaderno de comunicados simulado que tienen con las familias de los alumnos imaginarios que tenemos, entonces en esa comunicación, bueno. . . aparece todo el tiempo la cuestión del lenguaje inclusivos, sí o no y por qué, y entonces tenemos alumnas que utilizan la ‘e’ o el duplicado; esto lo plantean desde el principio, lo justifican, lo argumentan y eso se sostiene (...)». Tal como expresa Meana (s/f), el lenguaje no es un hecho biológico y natural, sino que es cultural, por lo tanto es adquirido y puede ser modificado, dado que retocarlo implica cambiar la mentalidad y modificar la conducta.

En este sentido, entiendo que es interesante que desde las docentes se posibiliten espacios para debatir en el aula distintas maneras de usar el lenguaje y se piensen argumentos colectivos al momento de defender los posicionamientos. Esto se construye en el día a día a partir de las experiencias personales y educativas, de las lecturas, con compañeras, amigas y docentes que abren puertas a pensar nuevas posibilidades y nuevos espacios de aprendizajes. En relación con esto, la docente expresa:

«(...) Hace unos años participamos, toda la cátedra de Pedagogía, de la marcha (. . .), la primera (. . .); como actividad de la cátedra hicimos los carteles; justo coincidía la marcha con un día de la cursada, así que, digamos, eso ahí, ese año, cobró por demanda de las

estudiantes, pero también porque nosotras estábamos como muy involucradas; pero además fijate esto que yo te digo, las colegas, las ayudantes...como muy en el tema, y apareció como con mucha más fuerza ese año que en otros (. . .); Y la verdad que estuvo buenísimo. »

Tal como expresa Barrancos (2007), la extraordinaria movilización en torno al «Ni una menos» del 3 de junio de 2015 y las repeticiones posteriores han sido un parteaguas en la sociedad argentina (p. 6). Este es un hecho que considero central porque generó lo que algunxs autorxs denominan como “la cuarta ola” en el movimiento feminista. Esta, tal como el presente trabajo, tiene la intención de visibilizar; llegó incluso a las distintas instituciones educativas y se relaciona con lo que Natalucci y Rey (2018) consideran como uno de los principales efectos que dejó aquel primer 3J, es decir, el debate público, el lenguaje inclusivo y la deconstrucción de las mujeres de sus experiencias desde una mirada feminista. Desde ese momento, muchas mujeres comenzamos a pensarnos de otra manera, nos permitió problematizar nuestra condición de oprimidas en la sociedad y la violencia que sufrimos junto con las disidencias. Este proceso de desnaturalización no es acabado, sino que es un continuo aprender y desaprender cuestiones que todxs tenemos internalizadas.

¿Y los Movimientos conservadores?

Si bien gran parte de las alumnas asistió a la marcha y, tal como la docente expresó, fue una experiencia enriquecedora, también hubo alumnas que decidieron no participar y además mostraron su desagrado a partir de la propuesta, situación que también resulta interesante porque abrió puertas al debate. Tal como expresa la docente:

«(. . .) muchas de nuestras estudiantes son personas que están muy vinculadas a la Iglesia, que hacen...que tienen mucha llegada social y voluntariados y demás en sectores de Bahía Blanca, más marginados, y ahí hay como una cosa que se va anudando; digo, esto de la docencia que cierra, porque es esta vocación de servicio, ¿no?, esta idea de misión con esta cosa más religiosa, hay ahí un caminito interesante para desandar me parece a mí...tenemos estudiantes que han preguntado si podían ir con pollera a la práctica, por ejemplo».

Resulta interesante analizar distintas cuestiones respecto de esto. Primeramente, el hecho de que sean todas mujeres quienes están estudiando la carrera, no es casual, sino que forma parte del mito del que hablan Grimson y Tenti Fanfani (2015), que parte de la sociedad considera como cierto, y que se refiere a que la docencia es un oficio para mujeres porque tenemos cualidades naturales para ocuparnos de la educación. Esto es parte de un proceso en el que desde que nacemos se nos asignan distintos roles según nuestro sexo biológico, incluso en la escuela. Como afirma Morgade (2016), se esperan comportamientos distintos, se nos exige dedicación, prolijidad y bondad, relacionada esta última con el permanecer calladas.

Otra de las cuestiones interesantes para problematizar es la idea de vocación porque da a entender que es algo innato a las mujeres y que además está relacionado, como la docente expresa, a la idea de servicio, por lo tanto a la baja remuneración y a la idea de misión de la religión. En este punto es interesante recuperar a Zibechi (2008) en relación con los movimientos conservadores, dado que realiza aportes vinculados al pentecostalismo, una corriente conservadora en América Latina, creada en Estados Unidos, y una religión de mujeres que genera beneficios materiales reales. En este sentido, no es una cuestión aislada, sino que forma parte del contexto actual en el que estos movimientos se

están desarrollando y avanzando cada vez más fuerte junto con la oleada neoliberal existente en América Latina.

Entiendo que no hay que subestimarlos porque, tal como el autor menciona, a partir de consejos, sin presiones y por medio de los pastores, desde la empatía, aseguran haber atravesado los mismos problemas, logran tener éxito y muchas personas dejan el alcohol, el narcotráfico o la delincuencia, a partir de ofrecerles contención y la esperanza de un futuro mejor. Esto es algo que los movimientos sociales de izquierda no han logrado porque lejos de ofrecer estos espacios de escucha y alegría, se expresan con un lenguaje académico e ideas alejadas de la realidad de los sectores marginados.

Tercera parte

A modo de cierre, Algunas reflexiones para seguir pensando en la necesidad de incorporar una perspectiva feminista en las instituciones educativas de formación docente.

A lo largo de este trabajo he tratado de analizar las prácticas de enseñanza del Profesorado en Educación Primaria desde una perspectiva de género, con la intención de recuperar aquellos aportes que permitan reflexionar para la construcción de una Didáctica de Nivel Superior con perspectiva de género.

En esta línea, considero necesario que lxs docentes actúen como agentes transformadores de los estereotipos naturalizados y adopten una perspectiva de género tanto en sus vidas como en el quehacer docente y profesional, más aún debido a que son formadoras de formadoras. Asimismo, reflexionar sobre el contexto histórico, social, político y cultural actual en que nos encontramos, con movimientos conservadores que avanzan, nos obliga a tomar posición y generar prácticas de enseñanza que contribuya a desnaturalizar las relaciones de poder existentes. En este sentido, Zurbriggen (2013) sostiene que:

(...) poniendo el foco en las posibilidades de mirar a las instituciones en su doble carácter de reproducción/transformación, buscando intervenciones que hagan posible atender situaciones concretas desde la premisa de que "lo personal es político", tal esgrimimos desde perspectivas y prácticas feministas. Visibilizar y atender el sentido profundo de esta radical proclama feminista puede colaborar en apoderamientos para estudiantes que cursan la formación docente (p. 25).

Referencias

- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Cobo Bedía, R. (2019). La cuarta ola feminista y la violencia sexual. *Paradigma: Revista Universitaria de Cultura*. Volúmen (Nº 22), pp. 134-138.
- Da Cunha, M. (2015). El currículum como Speculum. En Bach, A. M. (Coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila.

Feldman, D., & Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente.

Grimson, A. & Tenti Fanfani (2015). Mitomanías de la educación argentina: Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágica. Buenos Aires, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.

Lamas, M. (Comp.) (1997). El género: la construcción social de la diferencia sexual. Programa Universitario de Estudios de Género. México: UNAM

Lucarelli, E. (2004) La Didáctica de Nivel Superior. Ficha de cátedra. UBA.

Maggio, M. (2018) "Capítulo 3: Las condiciones que sostienen una clase distinta", en: Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires, Paidós.

Meana Suárez, T. (s/f) Porque la palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua. Ayuntamiento de Quart de Poblet.

Morgade, G. (2016). Educación Sexual Integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Natalucci, A., y Rey, J, 2019, ¿Una nueva oleada feminista? Agendas de género, repertorios de acción y Colectivos de Mujeres (Argentina, 2015-2018), Revista de estudios políticos y estratégicos, 6 (2): 14-34, 2018 – Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Julieta_Rey/publication/332099902_Una_nueva_oleada_feminista_Agendas_de_genero_repertorios_de_accion_y_colectivos_de_mujeres_Argentina_2015-2018/links/5c9fb40f45851506d73618c0/Una-nueva-oleada-feminista-Agendas-de-enero-repertorios-de-accion-y-colectivos-de-mujeres-Argentina-2015-2018.pdf. Fecha de consulta: 2-5-19.

Zattara, S. (2014). Nuevas subjetividades docentes para la comprensión de las diversidades sexuales. En I Encuentro Internacional De Educación. Espacios de investigación y divulgación. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA. Tandil, Argentina.

Zibechi (2008) Pentecostalismo y movimientos sociales, en Rebelión 30/10/18. Disponible en: <http://www.redescristianas.net/pentecostalismo-y-movimientos-socialesraul-zibechi/>

Zurbriggen, Ruth (2013) Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente (Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades). En Siderac, S. (comp.) Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible, Universidad de La Pampa.

Parte IV

Experiencias situadas desde la mirada de la
interculturalidad y el racismo

El color «piel» en las aulas de educación inicial y primaria

María Belén Martelli¹

Universidad Nacional del Comahue- Sede Zona Atlántica

—Seño, ¿me prestás color piel?

—Sí, cuál de todos.

Introducción

El interrogante inicial, que sucede casi cotidianamente en las aulas de cualquier escuela, pone en evidencia la idea frecuente de que existe un color “piel”, que se corresponde con un tono rosa anaranjado y que es usado sin ningún cuestionamiento, dejando al descubierto los mecanismos discriminatorios hacia las personas con una tonalidad de piel diferente al mismo.

A partir de la reiteración de esa pregunta y de la detección de situaciones de discriminación verbal al interior del grupo áulico, se propuso, en el tercer grado de una escuela con alto nivel de vulnerabilidad social de la ciudad de Bahía Blanca, la realización del proyecto Color Piel, en el marco de las Jornadas de las Artes, cuyo eje en el año 2018 fue la relación Arte y Diversidad.

Contextualización

La Escuela N.º 37 de la ciudad de Bahía Blanca se encuentra situada en una zona periférica de la ciudad y recibe alumnos de distintos barrios aledaños. En las aulas se observan situaciones constantes de violencia entre pares en diferentes grados. Los alumnos se expresan en forma discriminatoria hacia sus propios compañeros, refiriéndose a ellos como “negro”, “villero” y “boliviano”, acompañando con insultos. Frente a esta situación se propone, desde el área de Educación Artística en la asignatura Plástica Visual, incluir en la planificación anual un proyecto dedicado a entrecruzar contenidos disciplinares como el color, con los estereotipos en torno al cuerpo y la discriminación implícita en el hecho de nombrar un solo color como tonalidad posible para representar la piel humana. Este proyecto fue denominado Color Piel y tuvo como objetivos principales visibilizar las diferencias, poner en cuestión los estereotipos en torno al cuerpo y reconocer en la diversidad que todos somos sujetos de derecho.

¹ Profesora de Artes Visuales en instituciones educativas públicas, Bahía Blanca, Argentina. Estudia Licenciatura en Arte y Sociedad en la Universidad Nacional del Comahue- Sede Zona Atlántica



El racismo en el aula

La discriminación por aspecto físico provoca actitudes y prácticas discriminatorias, en función de prejuicios y estigmatizaciones basadas en construcciones históricas, culturales y sociales que se configuran como modelos estéticos excluyentes.

Son las representaciones ideológicas del racismo las que destacan aspectos físicos que de otra manera no se pondrían de relieve, como el color de la piel, la forma de los ojos, del cráneo o el tipo de pelo (INADI 2016).

El hecho de que un niño verbalice una agresión sobre características físicas de un par revela estar inmerso en un medio donde ese tipo de connotaciones hacia el otro son admitidas, ya sea por una construcción ideológica xenófoba o bien por la necesidad de establecer una diferencia con el "otro". Tal como afirma el antropólogo Eduardo Menéndez, a través de la desvalorización del otro es posible reconfirmar y reivindicar la propia identidad amenazada, subordinada y excluida (Menéndez 2002).

El aula y la escuela también forman parte de un contexto donde se ha incrementado la desocupación, la marginalidad y la exclusión, es decir, el proceso de profundización de las desigualdades existentes. Todo ello contribuye a la construcción de las diferencias que los niños replican en sus relaciones interpersonales. Como se afirma en el documento del INADI: «Si la exclusión es una de las consecuencias principales de la práctica racista, al ser cruzado con la problemática de la desigualdad de clase socioeconómica, encontramos que el racismo refuerza la estigmatización de los grupos en situación de pobreza» (INADI: 41).

El arte contra las normas

La actividad comenzó consultando a los alumnos si tenían color piel. Inmediatamente, la mayor parte de ellos (quienes disponían de colores) tomaron el tono rosado, que, puesto en comparación, no coincidía con la piel de ninguno de los presentes en el aula. Posteriormente, pudimos comprobar juntando nuestros brazos uno sobre el otro, las múltiples tonalidades que existían. Comenzamos a preguntarnos cuántos colores podían representarnos.



Angélica Dass y el proyecto *Humanae*

Mi padre tenía un intenso tono chocolate y fue adoptado por los que yo conozco como mis abuelos. La matriarca, mi abuela, tenía la piel de porcelana y el pelo de algodón. Mi abuelo era algo parecido al yogur de vainilla y fresas, como mi tío y mi primo. Mi madre tiene la piel color canela, hija de una nativa brasileña de un tono avellana y miel y de un hombre color café con leche pero con mucho café.

El proyecto *Humanae*, realizado por la fotógrafa brasileña Angélica Dass, consiste en una serie de retratos que intentan mostrar lo absurdo de etiquetar a las personas por su color de piel. La artista compara las diferentes tonalidades del cuerpo humano con los colores Pantone, un sistema de clasificación de colores que, representados mediante un código alfanumérico, permite recrearlos de manera exacta en cualquier soporte: es un estándar técnico-industrial. El proceso seguido en *Humanae* también es sistemático y riguroso: cada retrato se sitúa sobre un fondo teñido con un tono de color idéntico a una muestra de 11x11 píxeles extraída del rostro del fotografiado. De este modo, y luego de haber fotografiado más de cuatro mil rostros, Dass deja expuesto que no hay un solo rostro que coincida con la numeración del blanco o del negro y a través de esta simple metáfora visual se manifiesta la vacuidad del discurso racial.



La paleta del color piel

A partir de los interrogantes planteados y luego de haber observado la obra de Angélica Dass, se propuso a los alumnos de tercer grado la creación de una paleta de diferentes colores piel, a través de la mezcla de los tres colores primarios más el blanco y el negro. Los alumnos experimentaron diferentes posibilidades, con las cuales pintaban papeles en su totalidad para la obtención de fondos que luego permitieran dibujar encima. La calidad de los pigmentos de la témpera frustraba la copia exacta de los tonos de la piel, pero se obtenían aproximaciones de color y finalmente el resultado esperado, que era visualizar la diversidad.

Sobre esos fondos de diferentes papeles color piel, los alumnos realizaron retratos.



En el proceso de trabajo se pudo observar la deconstrucción de los conceptos establecidos por lo reglado social y culturalmente. En el marco de la Jornada de las Artes realizada en la escuela no solo se mostraron los trabajos realizados, sino que los alumnos compartieron con la comunidad educativa sus descubrimientos, invitando a todos a dibujar con diferentes colores piel.

La experiencia de los chicos a través de una propuesta didáctica que rozó las fibras de sus padecimientos, resultó en una resignificación de sus prejuicios para consigo mismos y los demás, un encuentro cara a cara con la estigmatización del otro y, a su vez, con el reflejo de uno mismo. El

clima de hostilidad permanente fue reemplazado por la curiosidad, la reflexión, también risas y, sobre todo, la unión, por una vez, con el otro.



Conclusiones

El racismo, como toda discriminación, se produce y reproduce socialmente, en todos los ámbitos sociales, y la escuela es uno de ellos. Instalar el tema, debatir sobre qué es el racismo, analizar qué sucede cuando discriminamos por el color de piel, los rasgos físicos, la ropa que se usa, el acento al hablar; poder preguntarse cómo se siente ese otro y qué sucede a quien establece esa diferencia y qué lo habilita a poder señalar y violentar. Son acciones que permiten visibilizar, cuestionar y hasta posiblemente cambiar hacia una sociedad verdaderamente intercultural.

Si bien la discriminación se expresa comúnmente entre individuos, la responsabilidad de que ello suceda no es individual sino colectiva. Siendo el ámbito educativo uno de los principales escenarios del racismo (INADI, 2013), el compromiso reside en comprender el valor que tiene el espacio del aula para abordar este tema.

Referencias

Harris, Marvin (1990): "Antropología Cultural". Madrid, Alianza. Cap. I y II.

Lischetti, Mirta (1998): "Antropología". Buenos Aires. Eudeba. (pag. 11 - 31)

Gigliotti, Valeria y otros: "El racismo y la estigmatización del otro". https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/gigliotti_et_al_el_racismo_y_la_estigmatizacion_del_otro.pdf

Racismo y Xenofobia. Hacia una Argentina intercultural. INADI <http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2016/03/racismoy-xenofobia-hacia-una-argentina-intercultural.pdf>

Angélica Dass web. <https://www.angelicadass.com/>

Enseñanza e interculturalidad: de silencios y diálogos

Roxana C. Fraticola¹

Universidad Nacional del Comahue

«Es que ustedes hablan mucho, maestra»

Este capítulo es resultado del análisis de la información surgida en el trabajo de campo realizado en escuelas insertas en comunidades *mapuche*², con maestros/as de Junín de los Andes y zona próxima, en el Dpto. Huiliches, provincia del Neuquén³.

Hay dos temas recurrentes, donde se manifiestan posicionamientos y construcciones de interculturalidad en el marco de la tensión existente entre escuela estatal y la realidad de las escuelas en comunidades *mapuche*. Ellos son el Silencio y el Diálogo.

El silencio de las niñas y niños *mapuche* en la escuela

«La primera vez que estuve frente a los estudiantes *mapuche* yo trataba de ponerle onda a la clase, hablaba mucho, buscaba que me respondieran y en cambio ellos me miraban y se mantenían en silencio...no sabía qué hacer, me parecía que no les interesaba nada de lo que enseñaba. Luego fui entendiendo que nuestra manera de hablar, el exceso de preguntas, la necesidad de hablar sin parar, exigir respuestas era interpretado negativamente» (GR_II 2°).

La cita anterior fue recuperada de un Grupo de Reflexión⁴ (GR) realizado en una escuela en comunidad *mapuche*. Como en la misma y en otros testimonios recabados, es recurrente la mención al silencio de las niñas, niños y jóvenes indígenas en las aulas y al efecto que causa en los docentes no indígenas. Señalan que observan una notable diferencia cultural, junto a una gran dificultad en la comunicación, que explican en términos de timidez y desconfianza.

¹ Profesora Superior de Pintura Mural (ESBA Ernesto de la Cárcova). Lic en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Doctoranda de la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora en el Proyecto de Investigación "Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las cualitativas", Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur. 2019-2022. Habita en Junin de los Andes desde el año 2002, y entre el 2010 y el 2015 vivió en el Lago Huechulafquen, zona rural próxima.

² *Mapuche*: gente de la tierra. En el idioma *mapuchezungun* no existe la concordancia de género ni de número

³ Este capítulo es parte de la investigación correspondiente a la tesis doctoral "Escuela Tradicional y Escuela Intercultural. Una tensión que subyace tras las prácticas pedagógicas. Estudio de caso en escuelas rurales de comunidades *mapuche* del departamento Huiliches, Provincia del Neuquén". Universidad Nacional del Comahue.

⁴ Los Grupos de Reflexión, consistieron en una serie de encuentros entre docentes de nivel secundario, trabajadores de una escuela rural de enseñanza media para jóvenes *mapuche*, algunos de ellos también trabajaban o habían trabajado en escuelas rurales primarias en comunidades *mapuche*- Nos reunimos para reflexionar acerca de nuestras prácticas y la interculturalidad, a partir de lecturas seleccionadas por los dos coordinadores de los grupos de reflexión, un profesor perteneciente a la comunidad *mapuche* y yo. Estas reuniones se realizaron en octubre y noviembre de 2008.



Mi contacto con las comunidades⁵ comenzó en el año 2007, trabajando en la escuela secundaria⁶ para estudiantes *mapuche*. Nos reunimos un grupo de docentes, mayoritariamente no indígenas, formados en profesorado que no contemplaban la educación rural ni la indígena. Juntos realizamos a través de grupos de reflexión, largas discusiones, reuniones con interlocutores *mapuche*, que nos transmitieron sus saberes y expectativas, y recorrimos las comunidades en proyectos realizados con las y los estudiantes. Nuestra intención era construir una noción de interculturalidad que pudiera traducirse en acciones pedagógicas para desarrollar una didáctica acorde.

Este tema preocupa siempre a los docentes, quienes le otorgan valoraciones disímiles, según trabajen en escuelas rurales con cierta antigüedad o en zonas urbanas. Mientras que para los primeros es considerada como falta de comunicación, para los segundos es valorada como una característica cultural positiva (Fratocola, 2009)⁷.

Pensado desde el paradigma etnocentrista de la educación impuesta por la cultura dominante, que solo valida el conocimiento que le es propio, el silencio de las niñas y niños *mapuche* evidenciaría una falta de aptitudes comunicativas, una falla personal que dificulta la expresión de los saberes requeridos y es causa del fracaso. Pero desde la interculturalidad crítica (Walsh⁸, 2005) se puede comprender al silencio como indicio de respeto por la palabra del otro y a la observación, como actitud que permite desarrollar procesos reflexivos profundos y en otra dimensión de resistencia.

Jorge Gasché⁹ (2008) se refiere a la "relación de dominación/sumisión" desde la objetividad, cuando no se respetan los valores, prácticas e instituciones, se desvalorizan sus conocimientos y su tecnología, no siendo transmitidos en las escuelas; no se respeta el sistema político ni el jurídico del derecho consuetudinario, ni los reclamos territoriales indígenas, ni se les permite participar en las decisiones que se toma respecto de ellos por parte de los Estados. Esta relación de poder, nos dice el autor, también se puede considerar desde la subjetividad, por el impacto que tiene en las conductas: la vergüenza para expresarse en público en su lengua, la timidez, el sentimiento de inferioridad y el silencio, «son algunas de las reacciones psicológicas, subjetivas, que revelan la sumisión de la persona indígena frente a una persona no indígena, dominante» (Gasché, 2008, p. 373).

Un maestro entrevistado nos relata:

«Es verdad que ellos tienen unos silencios más importantes que el resto, que nosotros. En general son más de silencio, es decir, de hablar menos de lo que habla uno.

Ellos tienen un silencio, pero cuando lo interrogas directamente responden, o sea a mí nunca me paso que le pregunté algo a un pibe y se quedó en silencio» (E_01¹⁰).

5 En la misma existen unos 20 parajes de 7 comunidades *mapuche*: Comunidad Linares (parajes Aucapán centro y abajo, Nahuel Mapi arriba y abajo) Comunidad de Chiquillihuín, Comunidad de Atreuco y Comunidad Paineñilú. Comunidades Raquitue (incluye a los Cañicul) y Lafquenche en el área del Lago Huechulafquen. Comunidad Namuncurá en parajes San Ignacio y El Salitral. Esta zona es una de las zonas de mayor concentración de habitantes de pueblos originarios de la provincia. Las mismas quedan a distancias que oscilan entre 25 y 60 km de la ciudad y recién desde el 2007, salvo las del Lago Huechulafquen dentro del Parque Nacional Lanín, todas cuentan con electricidad.

6 Cpem N°86, escuela secundaria creada en 2007 en la comunidad Paineñilú, Costa del Malleo

7 "Estado de las actividades desarrolladas al área estético expresiva, como prácticas de inclusión y retención en entornos de diversidad cultural, en escuelas de la localidad de Junín de los Andes y zonas rurales próximas" Investigación realizada por Roxana Fratocola, (directora) con Walter Casal, Jorge Clinaz, Ana Cheuquepal y Claudia Mora, en el IFD N° 8 de Junín de los Andes. Convocatoria 2007 del proyecto del INFoD, "Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares".

8 Catherine E. Walsh. Doctorado (Ph. D/Ed. D): Feb. 1984, University of Massachusetts - Amherst. Educación. (Estudio interdisciplinario en educación, sociolingüística, y psicología cognoscitiva) Maestría (M. Ed): 1981, University of Massachusetts - Amherst. Educación. (Educación Intercultural Bilingüe) Licenciatura (B. A.) University of Massachusetts - Amherst. Sociología/Desarrollo Humano. Profesora principal, Directora (fundadora) del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos y Coordinadora Cátedra de Estudios Afro-Andinos, Universidad Andina Simón Bolívar-UASB, Sede Ecuador. (Datos extraídos del CV de la autora de la Universidad Andina Simón Bolívar, recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/documents/10181/348140/Catherine+Walsh.pdf/aa72cb49-ad0b-4682-ba1f-be341ac1846c>).

9 Jürg Ulrich Gasché. Antropólogo y Lingüista suizo, hizo la Licenciatura en Letras de La Sorbona, París.

10 Maestro entrevistado que trabajó en escuela primaria urbana, donde cursan estudiantes *mapuche*

Según Douglas Foley¹¹, existe un preconceito en el ámbito educativo, y es la idea de que el indígena es silencioso y tiene un bajo rendimiento escolar. Luego de su investigación llega a una propuesta que interpela a los estudios realizados con indígenas en aulas de escuelas no indígenas norteamericanas, y es una perspectiva de "lucha cultural y discursiva", en contra de la ideología dominante. Describir al "indio silencioso", analizando su silencio, solo desde la dimensión lingüístico cultural, deja de lado el análisis del aspecto político cultural (Foley, 2004). La construcción discursiva que hace el niño indígena de sí mismo es una estrategia contra hegemónica (Besso, 1979, cit. en Novaro, 2008). Las relaciones de poder configuran el discurso, oficial u oculto, y el uso del lenguaje es "un arma de defensa", una forma de resistencia simbólica (Novaro, 2008).

Mercedes (E_03), *quimeltufe mapuche* entrevistada, nos relata que, según las enseñanzas de su padre, para desenvolverse en la escuela fuera de la comunidad debía, todo lo que pudiera, guardar silencio, observar, comprender y no decir nada. «Cuanto menos hable, mejor, porque todo lo que diga va a ser usado en su contra. Así son los *huinca*¹²» (E_03). Ella nos narra que había una gran diferencia en la manera de comunicarse según concurren a escuelas ubicadas fuera de las comunidades o dentro de ellas. En los ámbitos donde estaban junto a niñas y niños *mapuche* conocidos, se comportaban libremente, siendo muy conversadores y bromistas. Pero en otras escuelas, o ámbitos no *mapuches*, tenían miedo a ser discriminados por su manera de hablar el castellano¹³, y no se animaban a hablar en *mapuzundgun*, ni siquiera a decir que sabían su lengua. La mejor estrategia de protección y resistencia era permanecer silenciosos.

Este silencio puede analizarse como resultante de un estilo discursivo aprendido, de herencia tradicional, pero también como una producción cultural de resistencia. Considerar más de un único modelo interpretativo es más adecuado para ver la construcción de identidad y los procesos de autovaloración a través del silencio de los jóvenes indígenas (Foley, 2004).

«Ahora todo es diferente; al principio, cuando empezamos, te miraban de una manera; no me contestaban; ¿por qué?, uno se preguntaba...los silencios eran terribles, entrabas y no te saludaban, y entraba y salía hasta que lo hacían

Hay que ver como es en las casas...pero tienen años de escolarizados, algún maestro les habrá enseñado a saludar...Los silencios, no mirarte a la cara era muy fuerte; los primeros meses fueron así...pero luego comenzó a cambiar» (GR_11°).

Otra maestra, con una mirada diferente, nos dice que los niños *mapuche* «son como todos los chicos, traviosos, charlatanes» (E_02). Ella trabajó en escuelas insertas en comunidades *mapuche*, con un alto grado de aceptación y confianza por parte de las familias. Al respecto, como vimos en Hornberg (2003), es fundamental considerar que el retraimiento y silencio de las niñas y niños indígenas en las aulas se debe a que el castellano es una lengua extraña. En sus estudios en Perú, observa que las niñas y niños en general se muestran mucho más comunicativos cuanto más próximos están a sus comunidades y en programas donde el maestro habla su lengua. La autora cita lo expresado por Susan Philips en 1983¹⁴, y, al igual que ella, ve diferencias entre las escuelas, más allá de que la educación sea bilingüe o no. Señala que hay que poner atención a las estructuras participativas de cada comunidad aprendidas en sus procesos de socialización.

11 Douglas E. Foley realizó esta investigación en la comunidad de los Mesquakis, en IOWA, USA

12 *Huinca* (mapuzundgun): blanco/s, la traducción literal es ladrón.

13 El contacto entre español y *mapuche* ha dado lugar a una variedad denominada "mapuchizada" sobre la que ya se ha hecho mención. La relación establecida entre estas dos lenguas ha producido lo que en la actualidad puede considerarse un cronolecto empleado casi exclusivamente entre hablantes mayores de 60 años cuya primera lengua es el mapuzundgun (Fernández, 2010: 179).

14 En Philips Susan U. (1983). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community of the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman, desarrolla la investigación que realizara con indígenas de diferentes tribus, ahí concentradas.

Novaro (2008), en nuestro país, considera la posibilidad, aunque no la única, de vincular el silencio de las niñas y niños en las aulas, con las representaciones de sus grupos de referencia y los procesos de silenciamiento. Parte del supuesto de que manifiestan en la escuela los procesos de identificación que atraviesan, contraponiéndose al modelo hegemónico escolar.

Fernando Prada (2008), realiza investigaciones referidas al aprendizaje de los Tacana¹⁵, en Bolivia, con la finalidad de hacer desarrollos curriculares para escuelas pilotos interculturales¹⁶, y nos dice con relación a procesos de silenciamiento:

En las aulas en las escuelas indígenas donde estamos trabajando el niño casi no habla. Donde habla, es en el recreo, cuando se baña en el río, cuando va a recoger frutas. En el aula es muy callado y el docente meta "chachacha"...Los castiga hablando, él es el que habla y el niño mudo. Hemos tratado de compartir con los maestros la necesidad de que los hablen. Las aulas donde hablan, esas son las aulas donde el niño está aprendiendo, las aulas donde el maestro es el que nomás habla, es donde estamos produciendo falta de estima, estamos produciendo una serie de reproducciones (Prada, 2008).

Prada señala que la verborragia de los maestros en el aula reafirma el silencio de los niños y niñas indígenas, e incide negativamente en los procesos de subjetivación al reproducir estructuras de desvalorización y subalterización.

Trabajando en variadas escuelas en la zona de Junín de los Andes, fui profesora de jóvenes en diferentes situaciones de escolarización. En la escuela urbana su actitud coincidía con lo observado por Susan Philips, en los niños y niñas indígenas de la reserva de Warm Springs (Oregon- USA). Realizaban menos movimientos, hablaban pausado, en tono bajo, y con poca participación oral. Pocos meses después, pude observarlos en la escuela secundaria de las comunidades *mapuche*. Se desenvolvían de una manera totalmente diferente, hablaban mucho, eran inquietos, contestaban, interpelaban, hacían chistes y nos decían frases en *mapuzungun* para divertirse frente a nuestra desesperada incompreensión.

La autora también señala que, cuando los patrones de participación en clase se aproximan a los de participación comunitaria, se logra un mejor desempeño de las niñas y niños en la expresión oral en clase (Philips, citada por Hornberger, 1988). Así, la interacción en grupos reducidos, o uno a uno con el maestro, que se podía realizar en las aulas de esa escuela y los patrones de respuesta que tenían algunos maestros, determinaban procesos de validación de los enunciados de los alumnos, que eran escuchados en un ambiente de respeto por su cultura. En este contexto los jóvenes *mapuche* podían ser extrovertidos y comunicarse en la escuela, del mismo modo que en sus comunidades.

En resumen, hay diferentes posicionamientos que explican el silencio como práctica discursiva. En unas subyacen diferentes patrones comunicativos entre indígenas y no indígenas, que se aprenden en el proceso de socialización; y en otras, las construcciones discursivas, que los indígenas hacen de sí mismos como silenciosos, son una estrategia de imagen contrahegemónica. Las relaciones de poder configuran el discurso, tanto oficial como el oculto, de diferentes formas de resistencia simbólica empleadas por los grupos subalternos (Novaro, 2008).

15 Tacanas: Etnia que habita la zona amazónica al norte del Dpto. de La Paz.

16 Proyecto de ProEIB_Andes, en Cochabamba, Bolivia. 2008

Uso de la Lengua Materna (L1) y la escuela

«Tienen la lengua, pero no la ocupan»

«Primero no hablaban nada en *mapuche* y creíamos que no sabían nada, pero los ayudantes¹⁷*mapuche* nos decían que sí, que conocían la lengua» (GF_II-3).

«Tienen la lengua, pero no la ocupan» le dice un interlocutor *mapuche* de Aucapán¹⁸ a César Fernández (2010, p. 181) en 1980. En la misma línea, la convocatoria a hablantes del vasco, para un encuentro referido a la conservación de su lengua, denominado Korrika: «Una lengua no se pierde porque aquellos que no la saben no la aprenden, sino porque aquellos que la saben, no la usan» (Sichra, 2019, p. 73). Tal como lo citado en el epígrafe, en diferentes reuniones los docentes expresaron que sus estudiantes manifestaban no hablar *mapuzundgun*, pero que, paulatinamente, se iban dando cuenta de lo contrario, ya que, por ejemplo, se hacían chistes entre ellos. En una oportunidad, en un acto referido a los pueblos originarios, del que participé, vino una *kimche*¹⁹ y, como cierre, contó una historia en *mapuzundgun*. Los profesores nos miramos azorados. Cuando finalizó, todos los estudiantes se rieron mucho. Y ella nos dijo: «si quieren saber pregúnteles a ellos». Ahí nos dimos cuenta que nuestros estudiantes comprendían el *mapuzundgun* y que era su lengua materna, aunque no la hablaran en las aulas.

Recuerdo un encuentro con jefes de las comunidades, cuya finalidad era invitarlos a ser parte de la organización de un congreso de EIB. Uno de ellos comenzó su participación agradeciendo, pues veía que una escuela que convocara era muy diferente a la que él recordaba. A continuación relató, detalladamente, cómo se le prohibió hablar el *mapuzundgun* en la escuela primaria. Fue impactante ver la dolorosa emoción de un hombre adulto, recordando la experiencia de vergüenza y represión vivida.

La lengua materna «tiene un alto valor emocional, está ligada al calor maternal, a la interioridad no solo del propio organismo del que proviene la resonancia de la voz, sino a la interioridad de la familia, de la vecindad, de la propia conciencia» (Condemarín, 2003, p. 189). El rechazo de su lengua impacta profundamente en la subjetividad del niño, pues niega todas sus habilidades comunicativas y expresivas, el cúmulo de experiencias tal como las nombró y toda su visión del mundo y la forma aprendida de actuar en él.

El proceso de castellanización se dio por imposición violenta en la escuela, con la represión de las lenguas indígenas, provocando una gran desvalorización de la identidad indígena. Pedro Plaza Martínez, lingüista boliviano, reconocido por su defensa de la enseñanza en quechua, señala que se impuso a los pueblos americanos la idea de la inferioridad de la lengua indígena respecto al castellano. A partir de lo cual, y argumentando que dificulta el aprendizaje de la L2, se prohibió el uso del quechua y aimara en su país, prohibición que es igual en todo el continente americano. Relata cómo a los niños paraguayos guaraní hablantes se les daba anillos de bronce cada vez que se los escuchaba hablar en su lengua matern; los días sábado debían entregarlos y eran azotados ante sus compañeros. A más anillos, más azotes. En América del Norte, los integrantes del pueblo cheroque narran que si no hablaban como el hombre blanco, se les lavaba la lengua con jabón para

¹⁷ Auxiliares de servicio

¹⁸Paraje del *lof* (comunidad) Linares, en el departamento Huiliches, Prov. del Neuquén

¹⁹*Kimche* (*mapuzundgun*): sabia o sabio, quien detenta la memoria de la cultura.

«ayudarle a remover la lengua indígena». Por eso cuentan que la primera palabra que aprendían en inglés era *soap* (Plaza Martínez, 2008, p. 1).

Carolina Gandulfo, en el año 2001, en el inicio de la implementación del plan de alfabetización, realiza una investigación en la escuela rural del Paraje Lomas de González de Corrientes. Su objetivo era ver la situación del habla del guaraní y el castellano en niños y niñas indígenas. Ante la situación lingüística que observa, construye lo que denomina “el discurso de la prohibición”. Señala que, generalmente, la referencia a la prohibición se da en tiempo pasado, y menciona que ocurría tanto en las casa como en la escuela, generalmente dirigida a los niños y niñas, quienes recibían castigos por parte de los adultos cuando se los escuchaba hablar en su lengua. Los mismos docentes contaban que tanto en sus casas como en las escuelas, les habían prohibido hablar el guaraní. Todos los integrantes de la comunidad decían «entiendo, pero no hablo» (Gandulfo, 2007, p. 31). La autora observa que este discurso, si bien es expresado en tiempo pasado, existe actualizado en la actualidad. Se asocia la lengua materna a un espacio y tiempo lejanos, a “el campo”, y lo que se considera importante como intención de sociabilización es aprender el castellano (2007, p. 32).

Entre los argumentos de la prohibición el más habitual fue que la L1 obstaculiza el aprendizaje de la L2, y que no hablar o escribir el castellano es un fracaso escolar que conlleva la marca de otro fracaso más profundo, cuyo temido resultado es la obturación de las posibilidades de progreso social. La prohibición se reactualiza en la invisibilidad/inaudibilidad de la lengua vernácula²⁰ (Gandulfo, 2007).

Para 1980 ya no se encuentran en Neuquén hablantes monolingües de *mapuzundgun*, sino bilingües con distintos niveles de habla de la L1 y con una variedad dialectal, o no estándar, del castellano (Fernández, 2010). A la misma, la lingüista Marisa Malvestiti denomina como “español mapuchizado”, indica una representación y uso de la lengua ligado a la propia historia en el medio rural *mapuche*. En general se ve que hay presente una lengua vernácula «que ha perdido en alguna medida su función comunicativa, pero persiste en su valor simbólico» (Visotsky, 2012, p. 162).

Generalmente, consideramos como principal determinante de la pérdida de la L1 al proceso de aculturación de la escuela, pero otro entrevistado (E_4) diferencia épocas en esta responsabilidad, antes y después de la creación de las provincias. En un principio, cuando Neuquén era territorio nacional, los maestros llegaban desde Buenos Aires, generalmente por un ciclo lectivo, atraídos por el buen nivel de las remuneraciones para los maestros rurales. Desconocían la vida y costumbres de las comunidades y fue la época en que se prohibió el uso del *mapuzundgun* en la escuela. Cuando en 1955 se crea la provincia de Neuquén y los maestros son neuquinos, comienza un lento cambio en la relación con el uso de la L1 y el reconocimiento de la cultura *mapuche*.

Al respecto podemos decir que este cambio puede relacionarse con la creación de instituciones de formación docente en la provincia. Los cargos docentes eran cubiertos por maestros egresados de las escuelas normales, que funcionaron hasta 1969 en todo el país, o con títulos de otras modalidades de educación secundaria. En la Provincia, las escuelas normales estaban desde 1951, en Neuquén Capital y Zapala, se convirtieron en Institutos de Formación Docente nacionales en la década del setenta, y pasaron a ser provinciales en 1992. En los setenta también se crearon los primeros Institutos de Formación Docente de gestión provincial en Neuquén. De estas instituciones egresaron los

20 En 1978 y 1980, se realiza una interesante encuesta sociolingüística en 36 comunidades *mapuche* de Neuquén. Según los datos recabados, por César Fernández (2010), investigador de la Universidad Nacional del Comahue, de los 9.419 indígenas entrevistados, el 53.4% hablaba *mapuzundgun*. En el departamento Huiliches, donde realizo mi trabajo de campo, se ubicaba la mayor cantidad de hablantes, representando un 86,3%. Según estos datos y por la localización de las comunidades respecto de los centros urbanos y la calidad de las vías de acceso a las mismas, Fernández infirió que disminuía la cantidad de hablantes según una mayor facilidad de acceso y no dependía tanto, de la concentración de habitantes. La mayor comunicación con hablantes del castellano podría ser un factor de incidencia en el cambio de lengua. Otra variable que consideró fue la edad de los hablantes, el 97,2% de los hablantes tenían más de 40 años. En 9 comunidades se hablaban las dos lenguas, dándosele a la L1 un uso público restringido, acotado a lo ceremonial religioso, en situaciones de reclamos o en actos escolares. El uso privado quedaba restringido al habla entre los *mapuche* y dentro de sus comunidades. En esa época, ya no encuentra hablantes monolingües de *mapuzundgun*, sino bilingües con distintos niveles de habla de la L1 y con una variedad dialectal, o no estándar, del castellano (Fernández, 2010)

maestros neuquinos que fueron cambiando la relación de la escuela con las comunidades, más allá de las políticas educativas, a los que hace referencia el entrevistado.

El mismo interlocutor continúa relatando que desde la década del setenta comienza la llegada de las iglesias evangélicas, que fueron ordenando pastores indígenas paulatinamente. A ellos les adjudica la responsabilidad de que, desde adentro mismo de las comunidades, aún hoy continúen bregando por el abandono de la L1. Relata que una auxiliar de servicio de su escuela, evangelista, al ver que se intentaba realizar una enseñanza bilingüe, le decía que el *mapuzundgun* era «la lengua del demonio». Relato que coincide con otra entrevista (EF_1), en la cual un pastor evangélico *mapuche*, padre de un alumno, le dijo a una maestra que proponía enseñar la lengua: «Váyase de acá, no enseñe cosas del demonio».

Esta demonización del uso de la lengua indígena se podría considerar como uno de los modos actuales de resignificación del discurso de la prohibición, que señalé anteriormente al citar a Carolina Gandulfo. En los estudios encontrados no he hallado menciones que den cuenta de esta consideración negativa de la lengua vernácula, ni de sus consecuencias culturales. Es central en la visión evangélica considerar al hombre, originalmente pecador, como responsable de los males del mundo y que solo puede salvarse por el proceso individual de conversión. En los casos encontrados la situación es diferente de lo expresado en los estudios citados, ya que, a través de la demonización, se expresaría la exigencia del abandono de la lengua vernácula como parte de ese proceso de conversión, que puede llegar a analizarse como una de las formas reactualizadas del discurso de la prohibición.

La centralidad del diálogo en la interculturalidad

Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido

En los Círculos de Reflexión, anteriormente citados, al definir la interculturalidad la principal referencia correspondía al diálogo, y la finalidad de este apartado es desarrollar la comprensión de este concepto en diferentes niveles de análisis.

El diálogo, término polisémico, emerge tanto como un posible instrumento (sociohistórico, epistemológico, metodológico, etnográfico y pedagógico) de dominación y ocultamiento, como de superación de las relaciones hegemónicas y autorreconocimiento. Es, también, un espacio donde se manifiestan las luchas de poder, y varía según las posiciones y relaciones de los interlocutores, quienes son éticamente responsables de establecer una verdadera conversación.

La noción del diálogo en el *Mapu Kimun*, o conocimiento/sabiduría *mapuche* «Las buenas personas saben escuchar»

La cultura *mapuche* de tradición oral se caracteriza por el valor otorgado a la palabra, que, una vez “dada”, es un compromiso que debe tener un correlato en acciones que la confirmen. Mercedes (E_03), interlocutora ya mencionada, me explicó que en *chezundgun* hay dos términos para hablar, dialogar, conversar. *Ngüt'ram*, el más próximo a nuestra idea de diálogo, que es hablar con otro/a y otros/as, respetando su palabra. Durante el mismo nunca se van a superponer los interlocutores/as, y se espera que, quien nos hable, termine de hablar, para contestar o exponer. El bien hablar se

condice con el actuar bien; se esperará una conducta coherente con cada palabra dicha. *Ngülam* es aconsejar, hablar a otras personas de temas de filosofía *mapuche*, consejos, palabras de sabiduría dichas por personas de gran don de palabra y espiritualidad, los/las ancianos/as; o *Kimche*, son quienes exponen un tema en situaciones especiales, ceremonias o encuentros (*Traum, Ngillapum*). *K'ime zundgün* es el buen hablar o hablar bien, que implica: *k'ime che aiculuquen*, es decir, 'las buenas personas saben escuchar', y *R'uf muten eipiquei*, o sea, 'solo habla con la verdad'.

Lo que más se valora en todas las situaciones dialógicas es la verdad, el eje del hablar bien, parte del actuar bien. Estos mismos principios encuentra Josef Estermann²¹ (2006), en su estudio de la ética andina. Señala que en la filosofía andina no hay traducción para muchas categorías de la filosofía occidental, pues las concepciones son diferentes. Es el caso de la división entre el "ser" y el "deber", que es inexistente en la filosofía andina. La noción filosófica del "ser" no es una categoría andina, pero en el pensamiento indígena se concibe un "serrelacional" y un "debe ser". «El estado fáctico de la realidad es (positiva o negativamente) una norma que implica una cierta forma de actuar y relacionarse» (p. 246).

En el *Ngütram* es muy importante respetar la palabra. Se dice *ina'traf ngütram*; la primera palabra significa 'no pisar al que va adelante en una fila', cuya traducción es 'se habla de a uno'. El respeto por la palabra del otro se relaciona al *k'ime che aiculuquen*, a la buena escucha.

Carlos Lenkersdorf²² (2008), en su estudio con los tojolabales, quienes hablan una de las lenguas mayas en Chiapas, señala que escuchar a los integrantes de comunidades indígenas nos permite entender su cultura, sin interpretaciones desde nuestra visión occidental, ya que solo así «nos pueden abrir su corazón, explicar sus problemas y alegrías y hacernos participar en el mundo que viven. A la vez nos pueden cuestionar e interpelar si aceptamos sus preguntas» (2008, p. 25). Habla de inculturarnos en la otra cultura para percibirla, entenderla e interpretarla participando en ella, solo si «estamos dispuestos a escuchar desde el punto de partida de aquellos que escuchamos» (2008, p. 25). Por esta razón, el autor nos dice que para entrar en otra cosmovisión «hace falta una cosmoaudición» (2008, p. 23). De la experiencia que realizaron Carlos Lenkersdorf y su pareja Gudrum (quien realizara trabajos de investigación histórica) tenemos este relato que nos da claro ejemplo del diálogo intercultural:

Desde 1973, ambos laboraron en La Castalia, Escuela de Promoción Educativa y Cultural para los Indígenas de la Región Tojolabal. Aunque el grupo de trabajo donde se integraron no lo consideraba necesario, por el grado de castellanización de los indígenas, ellos decidieron que lo primero para poder entenderse con la población a la que debían alfabetizar era aprender su lengua. Entonces solicitaron a los tojolabales les auxiliaran enviándoles alguien que les enseñara. Por acuerdo de la comunidad se atendió esta petición y se designó a los comuneros que, por turnos, se encargarían de instruir a los recién llegados. Como los tojolabales, además de ser mayoritariamente analfabetos, eran ágrafos en su propio idioma, fueron los alumnos quienes empezaron a poner por escrito, frente a los instructores, lo que aprendían; este fue un acto que se convirtió en demostración evidente, tanto para los hablantes como para los comitecos, de que la lengua tojolabal también podía expresarse mediante el alfabeto. Aquel fue el primer paso, calificado por Karl, de "diálogo intercultural", que lo llevó a la investigación lingüística y a

21. Josef Estermann nació en Suiza en 1956. Doctor en filosofía (Univ. de Utrech) y licenciado en teología (Univ. de Lucerna), con amplia experiencia en los Andes del Perú y Bolivia. Docente de la Universidad de Lucerna. Es director de la revista *Chakana: Foro Intercultural de teología y filosofía*. Trabajó como director en el *Instituto de Misionología Missio* en Aquisgrán (Aachen; Alemania), junto a Raúl Fonet-Betancourt.

22 Carlos Lenkersdorf (Karl Heinz Herman Lenkersdorf Schmidt) nació en Berlín en 1926 y falleció en México 2010). Pastor luterano y filósofo próximo a la Teología de la Liberación pero desde el luteranismo. Fue veterano de guerra a los 18 años. Estudió Teología en un prestigioso Seminario protestante de Marburgo. Ejerció como pastor luterano a una zona rural de Canadá y a México, en 1957. Estudió Filosofía y se doctoró en la UNAM. En 1972 trabajó en Chiapas, y realizó en forma participativa una versión del Nuevo Testamento desde la óptica y el idioma tojolabal (1991/1992). En 1994, trabajó en el Centro de estudios Mayas de la UNAM y como docente en Filosofía y letras de la UNAM hasta sus últimos días.

elaborar su propia interpretación de la cultura autóctona, enriquecida a lo largo del tiempo como resultado de la vivencia cotidiana en las comunidades de los municipios de las Margaritas y de Altamirano (León Cazares, 2011, párr. 15).

En la cultura *mapuche*, en toda relación se considera fundamental el respeto por lo que tiene que decir el otro, y la dimensión del saber es amplia, pues implica un saber hacer, que a su vez está íntimamente relacionado al compromiso que conlleva toda palabra dada, de cumplirla actuando correctamente. En el *Kimeltuwün*, o enseñanza *mapuche*, se le da gran importancia al diálogo con los ancianos, con la familia, con la comunidad, a las palabras dichas en las ceremonias, que brinda estatus a quien las dice y al aprendizaje de quienes la escuchan.

En el habla *mapuche* entran dimensiones diferentes a la concepción occidental de un idioma y se puede entender en relación a la noción de *Kimün* y *Mapu*.

Fernando Teillier Coronado²³ (2017) nos dice que El *Mapun*²⁴ *Kimün* es un saber ordenado, consensuado, que fundamenta epistemológicamente la ontología y actuar *mapuche*. El saber *mapuche* se fundamenta en el *Kim*, que es 'aquello dado desde un orden ontológico de creación de la realidad'. El *Kimün* es la activación del *Kim*, que a través de la verbalización se transforma en un actuar sobre algo. Se establece un orden circular entre la construcción lingüística de la realidad, que a su vez construye el sentido de las prácticas sociales y cognitivas (Teillier Coronado, Llanquino Llanquino, y Salamanca Gutiérrez, 2017, p. 28).

Un concepto que desarrollan estos autores es el de comunidad de hablantes, que, visto desde la monoculturalidad académica, es una conformación social, un grupo de individuos que comparte una lengua en actividades comunicativas. Pero en el *mapunzugun*, esta visión antropocéntrica es superada por otra epistemológica-ecológica. Esta la incluye, pero a la vez incorpora como hablante «al construir el mundo lingüístico del *mapunzugun* (...) la participación activa del contorno no humano» (Teillier Coronado, Llanquino Llanquino, y Salamanca Gutiérrez, 2017, p. 33).

El *mapuche* al hablar no lo hace por sí mismo, se comunica con la *Mapu*, con la naturaleza y la naturaleza habla a través de él. No es una visión centrada en que la única expresión posible sea la humana. El *mapuzundgun* implica el habla de, y con, todos los seres; el *mapuche* se comunica con las plantas, animales, las fuerzas naturales y las sobrenaturales, representadas por guardianes de los lugares, corrientes de agua, montañas y los antepasados. Todo este conjunto de elementos enumerados es la *Mapu*, la tierra y su biodiversidad. El *newen* es la energía que circula por el universo, por los cuatro mundos *mapuche* y se expresa a través del *mapuchezungun*. El habla entre humanos es el *chezundgun*, lo más próximo a nuestra concepción de un idioma.

La cultura *mapuche* es fundamentalmente oral, la necesidad de una escritura llegó con la Conquista europea y aún continúa el proceso de estandarizarla, pues se desarrollaron diferentes grafemarios²⁵, adoptados en diferentes regiones y por distintos colectivos. Y en una cultura oral el valor de la palabra es importante, pues se relaciona a la transmisión verdadera del conocimiento. Así, la transmisión del conocimiento, el *kimeltuwunzugu*, se da a través del diálogo familiar y comunitario e implica palabras y acciones. Escuchar en el fogón familiar, bailar, cantar y moverse en las ceremonias, compartir comunitariamente, son procedimientos dialógicos de enseñanza, reafirmantes de la identidad.

23 Fernando Teillier Coronado. Doctorado en Lingüística en la Universidad de Concepción, Chile. Trabaja en la Universidad de las Américas, Chile.

24 *Mapu* es "tierra" y en *mapun*, la n que se agrega se refiere a "en equilibrio". Otras consultas realizadas refieren que para los abuelos la n se remite a pun que es la noche, fuerzas negativas.

25 Ragileo, utilizado en Chile, con impronta de trabajos de escritura, realizados por sacerdotes alemanes e italianos. El Unificado, que utiliza fonética del castellano, es el que se usa en las escuelas de la provincia de Neuquén.

Una mirada filosófica latinoamericana del diálogo intercultural

En la discusión acerca de la existencia de una filosofía en América hay pensadores, dentro de los cuales destacan Raúl Fonet Betancourt²⁶ (2000, 2009), Josef Esterman (2006, 2014, 2018) y Enrique Dussel²⁷ (1994), Boaventura de Sousa Santos (2011), que validan como tal a la filosofía intercultural, considerada un saber contextual basado en la historicidad y conmensurabilidad de las culturas.

Raúl Fonet Betancourt (2009b) nos habla de una filosofía intercultural como saber práctico, que «es un saber realidad y un saber hacer realidad» (p. 640) en tanto praxis de vida concreta. Esta interculturalidad deriva de lo cotidiano, de la práctica relacional social, es concreta de contacto con otros seres, personas o cosas. La misma realiza interpretaciones de su contexto, que permiten la modificación de la realidad y exige la articulación con los movimientos sociales liberadores. Implica una concepción histórica de la cultura y exige un esfuerzo reflexivo para su concreción. Este enfoque filosófico permite la liberación de la tradición occidental que aprisiona a la Filosofía, liberándola de la formación académica, determinada por el pensamiento europeo-occidental dominante.

Para reparar la catástrofe de opresión y dominación del colonialismo, de la "reducción" de las culturas originarias por el intento hegemónico que perdura, es necesario el diálogo intercultural como imperativo ético, para reparar a las víctimas y colaborar con su liberación. Pero recordemos que los pueblos indígenas y afrodescendientes prefieren «acentuar que la necesidad del diálogo intercultural está conectada con su derecho a tener una cultura propia y a ser ellos mismos desde y en la defensa de esa cultura» (Fonet Betancourt, 2009b, p. 643). Desde el desafío del diálogo intercultural se puede lograr una filosofía que se abra a las otras tradiciones, mitos, imaginarios y ritos que se desarrollen en un multiverso, construido contextualmente como un tejido solidario posible de enfrentar a la hegemonía neoliberal.

El diálogo intercultural se entiende además, y en consecuencia, como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como "propias" dentro de cada cultura y, acaso ante todo, para agudizar en las culturas la tensión o el conflicto entre los sujetos o fuerzas interesados en conservar y/o defender y aquellos interesados en transformar. Por esta vía compleja de apertura, relativización y toma de conciencia de la posibilidad de cambio, el diálogo intercultural prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre sí y para que, mediante ese conocimiento de las otras, se conozca cada una mejor a sí misma (Fonet Betancourt, 2000, *Sentido y dimensiones del diálogo intercultural*, parr. 1).

Para Josef Estermann (2006), la filosofía intercultural es un compromiso intelectual de sostener una cierta manera de ver. Es más bien una «"filosofía de la interculturalidad", es decir, una reflexión acerca de las condiciones y los límites de un diálogo (o 'polílogo'²⁸) entre diferentes culturas» (2006, p. 12). Este autor rescata al pensamiento andino como auténtica filosofía, deconstruye la hegemonía de la monoculturalidad epistemológica, producto de los procesos de (neo)colonización,

26 Raúl Fonet Betancourt, representante de la Filosofía de la Liberación, nació en Cuba en 1946, reside en Alemania desde 1972. Estudió filosofía, lingüística, ciencias políticas y teología en Salamanca, París, Freiburg y Aachen. Se doctoró en la Universidad de Salamanca y en Asschen. Obtuvo el doctorado de "habilitación" para ser profesor catedrático en la universidad de Bremen, donde actualmente es profesor de Filosofía. Es además profesor honorario en la Universidad de Aachen. Su trasfondo está marcado por la presencia de José Martí y Carlos Marx y su filosofía se vio impactada por el proyecto de la Teología de la Liberación, representado por teólogos como Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Juan Carlos Scannone, así como la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel. (Extraído de nota biográfica de Diana de Vallescar P., Profesora de la Universidad Pontificia de México).

27 Enrique Dussel, nació en Mendoza, Argentina, en 1934. Cofundador de la Filosofía de la Liberación. Licenciado en filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), Doctor en filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, Doctor en historia en la Sorbonne de París y Licenciado en teología en París y Münster. Se fue exiliado a México en 1975, donde aún vive. Fue rector de la UNAM y aún es catedrático en la misma. En el año 2013 fue nombrado miembro del Comité Directivo de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP, Ginebra). (Recuperado de <https://enriquedussel.com/acercade-enrique-dussel/>)

28 Multiplicidad dialogal. (Nota al pie de la autora).

recuperando la riqueza de los conocimientos previos a los mismos en Abya Yala. Afirma que uno de los principios de la epistemología indígena, en su caso de estudio la andina, es la relacionalidad, en contraposición a la objetividad, «el sueño ideológico» (Estermann, 2018, p. 29) de las ciencias occidentales, considerada como el conocimiento más confiable, escindido de la subjetividad del observador. Para la epistemología andina, nos dice este autor, objeto y sujeto no pueden ser separados y ni la objetividad, ni la subjetividad son de por sí referentes en la confiabilidad del conocimiento. Desde esta perspectiva, el valor del conocimiento se encuentra en representar la relacionalidad del todo, la articulación de las dimensiones de la *pacha*²⁹, en nuestro caso la *mapu*.

En perspectiva intercultural, un saber que incluye otras perspectivas culturales y civilizatorias tiene mayor grado de confiabilidad que un conocimiento construido a partir y dentro de la monocultura. La universalidad solo se alcanza mediante un proceso empírico de múltiples diálogos (o polílogos) interculturales, y no como un supuesto a priori monocultural (Estermann, 2018, p. 29).

Enrique Dussel (1994) analiza la posibilidad de un diálogo intercultural, que caracteriza como interfilosófico, siendo parte de la Filosofía de la Liberación del oprimido, del incomunicado. Propone desarrollar una filosofía del diálogo basada en un enfoque histórico hermenéutico de la comunicación intercultural. Niega el supuesto tradicional de considerar a las culturas como mundos inconmensurables e incomunicables. Parte del reconocimiento de lo concreto-histórico de la alteridad del Otro, compelido o excluido, que forma parte de la cultura dominada y explotada. Esta alteridad es de la negatividad, pues en las relaciones asimétricas de poder en procesos colonizadores hay una concreta imposibilidad empírica en que el otro excluido y dominado pueda intervenir en el diálogo, «no digo en una “argumentación”, ni siquiera en una “conversación”» (Dussel, 1994, p. 9).

Boaventura de Sousa Santos³⁰ (2011) ubica sus Epistemologías del Sur en el contexto socioeconómico de brutal desigualdad a la que ha llevado el capitalismo, fundamentalmente a través de los procesos de colonización. La metáfora del Sur representa esta situación, donde el sur no es geográfico, sino el del ámbito de dominación, siendo un Sur antiimperial. Existe un sur en el norte en los marginados y oprimidos, urbanos y campesinos, y un norte en el sur en las clases dirigentes, asociadas a los intereses capitalistas del norte. No es una epistemología, sino varias que corresponden a la multiplicidad cultural del sur, invisibilizadas por los poderes de turno. Se produce una injusticia cognitiva que es la que se da entre conocimientos, al considerarse solo como un conocimiento válido el del norte global dominante, el de la ciencia y filosofía modernas. Reconociendo la diversidad cultural, que no puede monopolizarse en una teoría general, sino que hay que buscar formas plurales de conocimiento. Buscar en una «simetría entre el horizonte de posibilidades y el horizonte de inteligibilidades» (2011, p. 18) a través de la ecología de saberes y la traducción intercultural. Por lo tanto, «las Epistemologías del Sur tienen que dialogar, argumentar y contraargumentar con otras epistemologías» (2011, p. 18).

29 Estermann traduce el término quechua Pacha, diciendo que: es ser, es mundo, es cosmos. Señalo la similitud con el concepto *mapu*.

30 Boaventura de Sousa Santos, sociólogo, nació en Coímbra, Portugal en 1940. Estudió Derecho en la Universidad de Coímbra y se especializó en Filosofía del Derecho en Berlín. Inició su reflexión académica crítica durante una estancia de investigación en una favela de Río de Janeiro en 1970 (allí conocería de primera mano los efectos en el Sur del capitalismo realmente existente), completando su trabajo de tesis doctoral sobre derecho alternativo en la Universidad de Yale. Ejerció la docencia como catedrático de la Universidad de Coímbra.

¿Diálogo de saberes o diálogo entre personas que portan un saber-hacer? El diálogo en la perspectiva de la investigación participante y las pedagogías latinoamericanas

Ya en la década del setenta se reconocieron, en investigación y en educación, las tensiones existentes entre sujeto y objeto de conocimiento, y entre práctica y conocimiento. Las soluciones fueron dadas en clave dialéctica desde la Pedagogía, por Paulo Freire³¹, quien ubicó al diálogo en el lugar central de la educación, «como interacción humana que permite que quienes participen en él sean más sujetos, como experiencia vital liberadora y democrática, que contrarresta toda instrumentalización y reproducción de relaciones opresivas (Torres Carrillo, 2015, p. 14).

Fals Borda³²(2007, 2009), en su propuesta de Investigación Acción Participativa (IAP), define al diálogo de saberes como una metodología que permite una convergencia de saberes diferentes, sin que se establezcan relaciones de jerarquía. A partir del mismo, se pueden generar categorías para la comprensión de la realidad estudiada, desde el conocimiento especializado y el indígena, con una participación creativa del investigador, que deja de ser un observador externo, considerado también como objeto de conocimiento. Fals Borda y Freire plantean, en una línea gramsciana, una Sociología de la Praxis y una Pedagogía de la Praxis. En ambos pensadores, «la idea fuerza era que las actividades investigativa y educativa adquirían sentido en el contexto de las prácticas de transformación social desde opciones éticas y políticas emancipadoras» (Torres Carrillo, 2015, p. 14). La metodología dialógica tiene entonces un núcleo crítico y liberador.

Para Paulo Freire (2002), la palabra es el diálogo mismo y no solo un medio para que se produzca. Es una praxis, considerada unión entre acción y reflexión; «De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo» (2002, p. 97). Cuando estos elementos constitutivos se separan, la palabra es inauténtica, vacía de acción, de trabajo, es hueco palabrerío, verbalismo que aliena. Si no es reflexiva, es activismo que imposibilita el diálogo. En ambos casos se refuerza la matriz de pensamiento de la relación opresor-oprimido. Si el diálogo es un encuentro entre personas, para transformar el mundo implica algo más que una relación yo-tú, y esto es la *pronunciación* del mundo como acto de creación, recreación y de amor. La imposibilidad del diálogo surge en relación a la negación o aceptación de la misma, y entre permitir o negar al otro la posibilidad de esta pronunciación, esencia del decir la palabra transformadora. El diálogo no es un depósito, ni un acto de intercambio de ideas propias ya cerradas o imposición de verdades. Es un encuentro que solidariza la praxis de los sujetos encauzados a transformar y humanizar el mundo.

Para Freire (2002), el “hombre dialógico³³” tiene humildad para reconocer sus limitaciones y gran fe en el otro, pues desde una postura crítica conoce la posibilidad de hacer, transformar y crear que poseemos, pero que, en estado de enajenación de sus derechos, puede verse muy disminuida. Freire resalta que el paternalismo se caracteriza por la falta de esta fe. En el diálogo se va desarrollando confianza y compañerismo al ir pronunciando el mundo, en plena coincidencia de las palabras con los actos. El diálogo verdadero implica un pensar verdadero, crítico, que no dicotomiche la realidad mundo-hombres y que está en constante transformación a medida que se desarrolla la acción. Se

31 Paulo Freire, educador, pedagogo y filósofo, nació en Recife, Brasil en 1921 y falleció en San Pablo en 1997. Estudió Derecho, Filosofía y Psicología en la Universidad de Recife. Es Doctor Honoris Causa en 27 universidades internacionales. En 1964 tuvo un largo exilio (en Bolivia y Chile), perseguido por el gobierno de facto militar por sus campañas de alfabetización dentro de su pedagogía de educación para la libertad. (Reseña biográfica en Dussel, E. (2002). *Pedagogía del Oprimido*, Bs. As.: Siglo XXI.).

32 Orlando Fals Borda, sociólogo, nació en Barranquilla en 1925 y murió en Bogotá en 2008, Colombia. Considerado el padre de la sociología en Colombia, era doctor en Sociología Latinoamericana por la Universidad de Florida (EE. UU.) llegando a ocupar, en el período 1959-1967, la decanatura de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, primera en toda América Latina que él mismo contribuyó a fundar junto a, entre otros, Camilo Torres Restrepo, cura católico de la Teología de la Liberación y miembro del grupo guerrillero Ejército de Liberación Nacional (ENL). (Artículo *Fals Borda, un ser humano sentipensante* de Iñaki Chaves. Recuperado de: <https://www.nuevatribuna.es/articulo/america-latina/fals-borda-memoria/20180813133645154797.html>)

33 Conservo el universal genérico tal como lo usa el autor.

da así una real comunicación que permite una verdadera educación, en tanto práctica de la libertad.

La pedagogía de la liberación como pedagogía de praxis está fundada en el diálogo de saberes, en el cual los participantes, en los procesos de educación popular, leyendo su vida y escribiéndola en su significado de claves y sentidos, se reconocen como seres humanos con un saber diferente al de otros y que, desde su saber, pueden nombrar el mundo, en su diferencia, y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente; una toma de conciencia para ser sujeto con otros oprimidos y formar parte de la humanización del mundo, en donde no es posible tener representaciones de la opresión que no estén enmarcadas en los supuestos básicos de la cultura y la sociedad en la que el oprimido está inmerso (Mejía, 2015, p. 42).

En el enfoque educativo descolonial, C. Walsh propone al diálogo de saberes como parte central de la construcción epistémica de interculturalidad. Los diferentes actores pueden, a través del mismo, intercambiar sus saberes propios, pero sin considerar ningún estatus de conocimiento validado por la comunidad académica, sino tratándolos por igual, como prácticas discursivas que tienen lógicas propias subyacentes. Se desenzima el conocimiento, reconociéndolo como una construcción social y contextual. Desde la perspectiva de la colonialidad del saber se busca, a través del diálogo intercultural, la diversificación del conocimiento para entrar en relación con conocimientos indígenas, locales, la etnocencia, los saberes subalternizados, formando nuevos cánones caracterizados por la hibridación (Mignolo, 2003; Walsh, 2003b; Escobar, 2007. Cit. en Dietz y Mateos Cortéz, 2011, pp. 117-118).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Estermann (2014) señala la imposibilidad del diálogo intercultural cuando no se tiene en cuenta la multidimensionalidad del desequilibrio social, cultural y económico. Con respecto a estas asimetrías (neo)coloniales, indica que no se «puede prescindir de plantear la cuestión de poder, de la subalternización y dominación, tanto en el pasado como en el presente» (2014, p. 358). También incluye en este análisis la cuestión de género con relación a la de clase social, y las hegemonías culturales, como por ejemplo la de la cultura de mercado como monocultura dominante.

Con respecto al carácter dialógico de la interculturalidad, Gunther Dietz³⁴ y Mateos Cortéz (2011) alertan sobre el peligro de los esencialismos simplistas, como igualar al diálogo de saberes con el de culturas, definido por Bakhtin en 1981, o correr el riesgo de dicotomizar y reificar las culturas y los saberes implicados. Cuando en el diálogo entre portadores de conocimientos heterogéneos se desconoce al interlocutor, no se tienen pautas que permitan relacionar el conocimiento exógeno al sistema previo de conocimiento. Entonces no habrá puentes, puntos de anclaje, desde dónde dar sentido al conocimiento nuevo.

Para Jorge Gasché³⁵ (2010a) es importante considerar que los conocimientos factuales, o saberes, siempre se articulan contextualmente en nuestras actividades discursivas, organizadas por nuestras

34 Gunther Dietz (Alemania, 1965). Realizó estudios de Antropología Social, Antropología de América, Filosofía y Filología Hispánica en las Universidades de Gotinga y Hamburgo (Alemania), Magister Artium (M. A.) y Doctor (Dr. phil.) en Antropología por la Universidad de Hamburgo; docencia en las Universidades de Hamburgo, Granada, Aalborg (Dinamarca) y Gent (Bélgica), actualmente Profesor Titular de Antropología Social en la Universidad de Granada. Realizó trabajos de campo etnográficos sobre artesanías e "indigenismo" así como sobre comunidades indígenas y movimientos étnicos en Michoacán (México) y sobre colectivos inmigrantes, organizaciones no-gubernamentales, movimientos sociales y multiculturalismo en Hamburgo (Alemania) y en Andalucía (España). (Datos extraídos de CV del autor de la Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~gdietz/gunther/curespanol.html>)

35 Jorge Gasché nació en Suiza en 1940 y falleció en Iquitos en 2020. Estudió en París desde 1960 y empieza su trabajo en la Amazonía peruana hacia 1970, en Iquitos, donde fija su residencia definitiva y produce toda su obra a partir de 1980. Perteneció al Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Asimismo fue investigador y asesor de la dirección del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP). Jorge Gasché fue fundador, director, docente y diseñador curricular del Programa de Formación de Maestros Interculturales y Bilingües de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y del Instituto Superior Pedagógico Loreto en Iquitos, de 1985-1997. También formador de maestros indígenas con la Unión de la Nueva Educación para México

formas de ejercicio de la racionalidad occidental, codificaciones en las que «se fundamenta el consenso *a priori* entre los miembros de nuestra civilización», históricamente adquirido y transmitido (2010a, p. 19). La finalidad de la comprensión es exterior y tiene motivaciones ideológicas. Nuestra lógica aparece como única y verdadera, otorgándoles un carácter de universalidad que nos impide imaginar y comprender otras formas de racionalidad, como las prácticas indígenas de transmisión oral. El autor nos advierte que, al reconocer los condicionamientos sociales de la actividad intelectual y discursiva, no se puede seguir «hablando inocentemente de un diálogo de saberes, cuando saberes, como categoría genérica, no existe en la realidad y no es más que una abstracción ideológica interesada» (2010a, p. 20). Propone renunciar a la expresión del diálogo de saberes, como metáfora que esconde la realidad de que quienes interactúan son personas, es decir individuos socialmente insertos, que articulan sus conocimientos según determinadas formas de racionalidad.

En mi caso de estudio, en el diálogo intercultural se encuentran actores con racionalidades diferentes: la occidental y la indígena. Una corresponde a la cultura urbana, eurocéntrica, dominante, y la otra a una cultura estrechamente unida a la naturaleza, pero sometida, subalternizada. No puede haber en estas condiciones un diálogo equilibrado, ya que esta relación de poder subyacente oculta el supuesto diálogo de saberes. Gasché (2010a), entonces, propone hablar de “interaprendizaje cultural”, que nos interpela como personas al obligarnos a revisar nuestras concepciones enmarcadas en el sentido común, rutinas discursivas y conductas.

La horizontalidad en el diálogo nos permite ver el conocimiento indígena, en sus actividades y discursos, para tratar de comprender su sociedad y valores como otro modelo posible, diferente al nuestro. Mientras aprendemos, brindamos nuestros conocimientos situándolos en su contexto, transformándolos en objetos de su interés.

El “conocimiento indígena” está en las actitudes, las conductas, los gestos y en las palabras. Eso lo olvidan todos aquellos que pretenden rescatar el “conocimiento indígena” mediante encuestas y cuestionarios, que solo logran inventariar y retener lo que se expresa en palabras, pero pierden de pasada todo lo que sabe el cuerpo, lo que la persona conoce en sus rutinas gestuales y técnicas, en sus actitudes y conductas, que, por ser del orden de las evidencias y de los automatismos o del *habitus*, como dicen ciertos sociólogos como Elias ([1939] 1994) y Bourdieu (1972), nunca se expresan verbalmente, no se “verbalizan”. Por eso, la escuela que solo habla de los conocimientos indígenas, solo incluye lo que se puede decir de los conocimientos indígenas. Esta “escuela charlatana” no logra realmente revalorar la herencia sociocultural indígena, que consiste en gran parte en un actuar, en el que el saber hacer y el saber decir no hacen doble empleo –el decir no repite verbalmente lo que se hace–, sino se complementan y contribuyen juntos al desarrollo de la actividad en las situaciones sociales específicas de cada sociedad indígena (Gasché, 2010b, p. 121).

El conocimiento indígena se puede comprender interactuando, participando, pues se manifiesta en el hacer de la comunidad. Se encuentra en lo que sabe el cuerpo y en lo que sabe la comunidad de pertenencia. Un diálogo de saberes acorde, es más vivencial y se ubica en la zona de intersección entre el conocimiento y la acción, en el mismo se pasa del saber abstracto al saber-hacer. Además, quienes intervienen en el diálogo no son «simples portadores de saberes, sino que los generan nutriéndose de muy heterogéneas fuentes discursivas» (Dietz y Mateos Cortéz, 2011, p. 169). El diálogo

(UNEM) en San Cristóbal, Chiapas, y con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México), desde 1997-2006. (Datos extraídos de <https://www.servindi.org/actualidad-noticias/09/04/2020/fallecio-jorge-gasche-investigador-social-e-hijo-predilecto-de>)

de saberes, donde saber es un saber-hacer, permite entonces, nuevas formas de comprensión de la realidad a partir del intercambio y se configura como un campo de disputa de sentidos.

El diálogo intercultural en las aulas

No solo mi palabra está autorizada...

La educación intercultural es una «propuesta dialógica, de encuentro y de búsqueda de complementariedad entre culturas de raigambre diferente» (López, 2009, s/p). Con respecto al diálogo en el aula intercultural, las y los docentes nos dicen:

«Interculturalidad se relaciona al diálogo entre culturas...Los niños traen la cultura que reciben de sus padres y la interculturalidad acepta la mirada del otro» (GR_II 1°).

«Otra relación con el mundo diferente a la mía. Ese diálogo tiene que tener carácter científico, lo escribimos, narramos, comunicamos. No solo mi palabra está autorizada, la de ellos también, que viene de los abuelos» (E_02).

Beatriz Gualdieri³⁶ (2008) y su equipo³⁷, desde la Universidad de Luján, han realizado actividades de docencia y extensión con una propuesta que considero interesante para el aula intercultural, y es la de "problematizar críticamente la multidimensionalidad y heterogeneidad de los contextos educativos, incluyendo allí, necesariamente, nuestra práctica, mediante una continua revisión de parámetros que apunta a la desnaturalización, proceso imprescindible para una factible interculturalidad» (2008, p. 95). La educación intercultural, no focalizada, sino dirigida al conjunto de una sociedad, puede generar formas democráticas de participación para la formación de sujetos sociales críticos, en la construcción «de un proyecto sociopolítico de igualdad en la diferencia» (2008, p. 95).

En esta modalidad de acción educativa, ahondar en la concepción del diálogo entre personas de diferentes culturas es fundamental. Si se sustenta en una idea de multiculturalidad o interculturalidad hueca, vaciada de su sentido político, implementada por el poder como paliativo frente a los reclamos de los grupos subalternos, se continuará en un monólogo disfrazado. Quienes detentan el poder en las aulas interculturales, las y los maestras/os huincas, continuarán hablando sin percatarse de que no escuchan las verdaderas voces de sus alumnas y alumnos *mapuche*.

«Hay una cosa también, que es verdad, que es que uno dice "yo hablé con los pibes"; viste que los maestros tenemos eso, "hablá con este que se mandó una macana", "hablá con este que no está estudiando", y a veces hay que decir "escuchémoslo", en vez de hablar tanto... "escuchemos a este por qué no hizo la tarea", "escuchemos a este por qué está triste", "escuchemos", y ahí uno tiene más herramientas que cuando uno solamente habla. Es verdad, cuando uno empieza a dar vuelta esas cosas que parecen...lo que parece es que si un pibe hizo una macana vos tenés que hablar con él, entonces lo llamás y le decís "vos hiciste esa macaca, esto no se hace, etc. , etc. "; ahora, si vos lo traes y le decís "a

36 Beatriz Gualdieri. Licenciada en Lingüística (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú) y Doutora em Lingüística (Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Brasil). Ha realizado investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas y educativas con varios Pueblos Originarios del continente, en nuestro país especialmente con el pueblo Moqoit (mocoví). Entre 1998 y 2001 fue docente-investigadora en las Maestrías del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos PROEIBAndes/UMSS, con sede en Cochabamba (Bolivia). Actualmente es docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, coordinadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen y, en ese marco, de la Cátedra Abierta Intercultural. Participa de la asociación Espacio Colectivo Alfara para pensar-hacer desde las identidades

37 Beatriz Gualdieri junto a María José Vázquez y Marta Tomé desarrollaron la experiencia en la Universidad de Luján desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen del Departamento de Educación, originado cursos de extensión de Educación e Interculturalidad y el Círculo de Reflexión a partir del cual se originó la asociación "Alfar: un espacio para pensar-hacer desde las identidades" y la realización de encuentros con la modalidad del círculo de reflexión en asociación con CTERA y organizaciones indígenas en diferentes zonas del país.

ver, contame, qué paso, por qué lo hiciste, vos sabés qué pasó", y ahí vos te das más cuenta y es más verdadera la charla que si vos sos el primero, lo encarás y le bajas línea, y entonces él ahí también baja la persiana, porque sabe...que se va a comer una penitencia porque hizo algo mal» (E_01).

Este "escuchar" al que refiere el maestro entrevistado, que es dar, permitir la palabra del Otro, implica fundamentalmente respetarla. Y este respeto es ante todo ver desprejuiciadamente a quién es mi interlocutor, en sí mismo, y reconocer desde la igualdad su diferencia. Esto conlleva a revisar todo nuestro posicionamiento intelectual y nuestras prácticas pedagógicas. Deconstruir la forma tradicional de percibir y relacionarnos con el estudiante indígena desde la posición otorgada por el poder hegemónico, significa encontrar planos de equidad que permitan el desarrollo de un verdadero diálogo intercultural. Es decir, romper con la configuración aceptada del binomio docente-estudiante, buscando el diálogo horizontal, antes mencionado, y una participación plena.

Esta dificultad es señalada por el equipo que trabajaba con Beatriz Gualdieri (2008) en los Círculos de Reflexión, en los cuales se planteaba una idea de enseñanza-aprendizaje basada en la necesidad de «sospechar de las propias construcciones parametrales y analizar mitos, creencias y ritos que las conforman» (2008, p. 99). En el análisis de esta experiencia³⁸, las autoras señalan que, desde lo sociocultural, se evidenciaron dificultades para la revisión del modo de pensar, limitado por los juicios previos, manifestadas al analizar las relaciones jerárquicas institucionales e interétnicas, que interpelaban roles institucionales y la participación frente a la formación de un colectivo, ya que implica la creación de vínculos flexibles que modifican tradiciones institucionales. Esta propuesta, nos dicen las autoras, se construyó a través de la práctica dialógica, para poder desarticular las formas de construir las lógicas de pensamiento, visibilizando las perspectivas subjetivas que limitan la percepción de la multiplicidad de otras interpretaciones posibles, para así lograr una educación intercultural.

Consideramos que el diálogo implica reconocernos mutuamente como sujetos que tratamos de construir desde nuestra multidimensionalidad constitutiva (cognición, cuerpo, afectos, etc.); que podemos tener acuerdos, desacuerdos o diferentes puntos de vista; que ninguno aspira a la verdad absoluta y reconocemos que el conocimiento no es un absoluto, sino algo en constante proceso de construcción. Dicha construcción no es un proceso estrictamente individual, sino que se genera en espacios particulares de interacción (laborales, académicos, vivenciales, etc.) (Gualdieri y otros, 2008, p. 102, nota 22).

Este trabajo de autorreflexión es largo y penoso, pues pone en jaque a toda nuestra construcción identitaria, a la lógica institucional de la escuela tradicional que determina el rol docente instituido, a la asimetría de la relación de poder docente-estudiante que asegura la autoridad, a la seguridad epistemológica de un currículo conocido acorde a nuestra cosmovisión; en síntesis, a todo aquello que nos constituye como maestra/o. Desde esta postura autocrítica y con los mismos recursos materiales que se poseen, se podría iniciar un camino de reconocimiento del indígena, escuchando

38 Participé en uno de estos Círculos de Reflexión en el año 2008 en Neuquén, momento en que me encontré con María José Vázquez con quien había trabajado en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de CTERA a fines de los '90, a quien recuerdo con respeto y amor, por haber sido una gran compañera y guía en el camino a favor de la educación intercultural.

La actividad del grupo de reflexión se iniciaba proyectando una serie de imágenes de personas de diferentes etnias y debíamos escribir un adjetivo para cada una. Al finalizar se observó que a todas las imágenes correspondientes a pueblos originarios o afrodescendientes se le atribuían adjetivos asociados a pobreza, tristeza, peligro y todos los de origen europeo se asociaban adjetivos de prosperidad, alegría y tranquilidad. Todas/os las/os docentes participantes que nos considerábamos comprometidos con la educación intercultural y el respeto por nuestras/os estudiantes indígenas, vimos con estupor expuestos nuestros prejuicios manifestados inconscientemente. Desde ese punto comenzamos un trabajo de revisión y deconstrucción, que en lo personal aún continúa.

su interpretación, concepción del mundo y también comprendiendo sus precavidos modos de relacionarse con nosotros. Desde este plano de igualdad epistemológica se puede lograr el diálogo intercultural, que habitualmente se denomina de saberes, pero cabe recordar que es entre personas que portan saberes y son cocreadores de una realidad interpersonal.

Cerrando el monólogo, abriendo diálogos

En este discurrir acerca del diálogo, cuyo núcleo fue el trabajo de campo, realicé una interpretación de la información, contrastándola con perspectivas de diferentes autores.

Como vimos a partir del trabajo de campo realizado, un aporte del *Mapuche Kimun*, del saber *mapuche*, es la importancia que se le otorga al habla, inseparable de la escucha, y que, fundamentalmente, tiene una dimensión ética. Es un compromiso del interlocutor buscar un lenguaje compartido para generar una conversación verdadera, donde abra al otro su concepción del mundo y acceda a ese conocimiento otro, que no ha sido posible en su experiencia.

Muchas formas de interacción verbal, como los debates, no son diálogos. Esos monólogos se dan entre sujetos en una relación de desequilibrio, producto, en Latinoamérica, de la dominación (neo)colonial, que es necesario visibilizar para llegar a la transformación del diálogo en un instrumento metodológico liberador. Entonces, en el mismo diálogo se producen procesos de autoafirmación y autovaloración que fortalecen la posibilidad de enfrentar y superar las situaciones de inequidad.

Dejar de considerar como diálogo la realización de preguntas a informantes para que pase a ser una conversación entre interlocutores, cuya finalidad sea generar conjuntamente un conocimiento que responda a las preguntas de investigación. En el logro de esta horizontalidad, según Bartolomé (2003), «son necesarias una actitud ética y una conducta personal orientadas por el respeto mutuo y por el valor del diálogo, que solo resultan factibles de ser construidas a partir de la amistad y la confianza». Para repensar lo étnico se necesitan «diferentes estrategias de relación humana que las que han predominado hasta el presente» (2003, p. 210).

A modo de cierre

La interculturalidad nos propone observar los hechos del acontecer diario escolar desde otra mirada, nos pide sumergirnos en el tema sin preconceptos, ni las formas de clasificar y ordenar, propias de nuestra formación no indígena. Ver desde otras perspectivas los silencios, las respuestas escuetas, las miradas fijas que observan, que interpelan, para comprenderlas en el marco de sus formas tradicionales y comunitarias de transmisión de conocimientos.

El silencio del indígena, la observación y el uso de la lengua que se observan en las aulas, están íntimamente relacionados. Es un todo, parte constitutiva de sus mecanismos de aprendizaje y modos de situarse, comprender y actuar en el mundo, pero también es un instrumento de defensa de su identidad y resistencia.

La concepción del silencio como barrera es un tema a superar en las relaciones interculturales bilingües. Y es pertinente recordar que ellas son un campo de disputa caracterizado por la asimetría de poder. Los indígenas deben aprender la lengua dominante, y quienes no lo somos no necesitamos conocer la suya. En diferentes momentos se ha utilizado su lengua para enseñar la nuestra, o directamente se la ha prohibido, en la escuela, en los grupos religiosos y en la misma familia. Se ha

estigmatizado su uso y esto fue muy sufrido, especialmente por los indígenas que viven en las ciudades³⁹.

Con un diálogo verdadero, que no soslaye las diferencias ni los procesos de racialización, se pueden reconocer que existen otras epistemologías al abandonar la centralidad del pensamiento dominante. Se puede enriquecer nuestra visión del mundo al contrastarla, mixturarla, creando en forma activa y colaborativa un nuevo conocimiento en pos de la equidad e igualdad en la diversidad. Construyendo así, un universo formado por una infinitud de mundos interrelacionados, regido por otras leyes de pensamiento, de justicia epistemológica, con dinámicas que brinden posibilidades de creación y transformación.

Referencias

Bartolomé, M. A. (2003). En defensa de la Etnografía. El papel contemporáneo de la investigación Intercultural. *Revista de Antropología social*, 12, 199-22.

Condemarán, Mabel. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de y en lengua materna. En I. Jung & L. E. López (comps) *Abriendo la Escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, pp. 181-212. Madrid: Morata.

Dietz, G. y Mateos Cortéz, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México:Secretaría de Educación Pública.

Estermann, J. (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo* (2a ed.). La Paz: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis*, 13(38), 347-368. Santiago de Chile.

Estermann, J. (enero-junio 2018) Interculturalidad y conocimiento andino: reflexiones acerca de la monocultura epistemológica. *Revista Kawsaypacha*, 2, 11-32. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Dietz, G. y Mateos Cortéz, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México:Secretaría de Educación Pública.

Dussel, E. (1994) 1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el encubrimiento del origen del "mito de la modernidad"*. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés-Plural. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>

Fernández, C. A. (2010) La interculturalidad en Neuquén: Educación y Lengua Mapuche. En Quilaqueo Rapiman, D. ; Fernández, C y Quintriqueo Millan, S. *La Interculturalidad en Contexto Mapuche*. Neuquén: Educo Universidad Nacional del Comahue.

39 En la Provincia de Neuquén, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, INDEC, del 2010, la población mapuche es de 39.634, de los cuales 31.652 viven en áreas urbanas y 7982 viven en zonas rurales.

Fals Borda, O. (2007). Por un Conocimiento Vivencial. *Revista Aquelarre*, 1, 103-114. Ibagué: Centro Cultural de la Universidad del Tolima.

Fals Borda, O. (2009). Experiencias teórico-prácticas. En O. Fals Borda *Una sociología sentipensante para América Latina*. , pp. 303-365. Bogotá: Siglo del Hombre.

Fornet-Betancourt, R. (2009b). La filosofía intercultural. En E. Dussel, E. Mendieta y C. Bohórquez (eds.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y latino (1300-2000). Historia, corrientes, temas, filósofos* (pp. 639-646). México: CREA/Siglo XXI.

Foley, Douglas E. (2004) El indígena silencioso como una producción cultural en *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp. 11-28, 2004 © FFyL - UBA - ISSN: 0327-3776

Fraticola, R. (comp.) (2011) *La educación artística intercultural. Estudio de caso en el departamento de Huiliches, provincia del Neuquén. IFD N°8. 2° Ed.* , Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Publicaciones IFD 2011.

Freire P. (2002 [1970]). *Pedagogía del Oprimido* (1a ed. arg.). Buenos Aires: Siglo XXI

Gandulfo, C. (2007) *Entiendo pero no hablo. El guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos aires: Antropofagia.

Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá. *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp 367-397). Quito: Abya-Yala.

Gasché, J. (2010a). ¿Qué son los saberes o conocimientos indígenas, y qué hay que entender por diálogo? En *Memorias del 1er Encuentro Amazónico de Experiencias de Diálogo de Saberes* (pp. 17-31). Iquitos: Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana. IIAP

Gasché, J. (2010b) De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134.

Gualdieri, B. , Vázquez, M. J. y Tomé M. (2008). Educación y Multiculturalidad: Una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján. En D. Mato (coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Hornberger, Nancy. (1988). Reseña: *La cultura invisible: comunicación en el aula y la comunidad en la reserva india de Warm Springs*. *Anthropology & Education Quarterly*, 19(1), 52-54. Recuperado de www.jstor.org/stable/3195883

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. México: Plaza y Valdés.

León Cázares, M. del C. (enero 2011). A la Memoria de Carlos Lenkersdorf (1926- 2010) *Estudios de cultura maya*, 37. Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25742011000100008

López-Hurtado, L. E. (2009). *Interculturalidad y Educación en América latina: lecciones para y desde la Argentina*. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos – PROEIB-Andes.

Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, 43, 37-48. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Novaro, G. et al. (2008) *Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires*. Revista Mexicana de Investigación educativa. Vol 13, Nº 36. Enero-marzo, 2008, pp 173-201. Consejo Mexicano de Investigación educativa, A. C. Distrito Federal, México.

Plaza Martinez, P. (2008) *La enseñanza de las segundas lenguas*. Cochabamba: PROEIB-Andes, Bolivia.

Prada, F. (2008) Conferencia realizada en el marco de la Propuesta de Perfeccionamiento Docente en Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. FunProEIB-Andes. Cochabamba, septiembre del 2008.

Santos, B. De S. (2011). *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en dinámicas interculturales* (pp. 229-242). Actas del 26 y 28 de enero del 2011. Barcelona: CIDOB

Teillier Coronado, F. , Llanquino Llanquino, G. y Salamanca Gutiérrez, G. (2017). Autodeterminación cognitiva y Mapun Kimün. En R. Becerra Parra, y G. Llanquino Llanquino (edit.). *Mapun Kimün. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio* (pp. 25-39). Santiago de Chile: Ocho Libro Editores.

Torres Carrillo, A. (noviembre, 2015). La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. *La Piragua*, 41, 11-20. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

Visotsky, J. (2012) *Hegemonía - subalternidad en la historia social de la educación. Reflexiones en centros de alfabetización de adultos en Bahía Blanca entre los años 1999 y 2003*. Tesis Doctor en Historia, Bahía Blanca.

Walsh, Catherine. (2005). ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo? En *La Interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.